

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN CÜMLE DÖNEMİNDE YAPILMASI
GEREKEN ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ VE BU ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ**

144069

SEHER BAYAT

EYLÜL, 2004

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN CÜMLE DÖNEMİNDE YAPILMASI
GEREKEN ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ VE BU ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ**

SEHER BAYAT

144069

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS DERECEŚİ
İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE GETİRİLEREK ONAYA SUNULAN TEZ**

EYLÜL, 2004

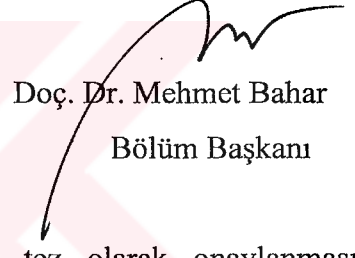
Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı



Prof. Dr. Esergöl Balcı Bucak

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaların yerine getirdiğini onaylarım.



Doç. Dr. Mehmet Bahar
Bölüm Başkanı

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans dereesinde bir tez olarak onaylanması düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Doç. Dr. Süleyman Çelenk
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

1- Doç. Dr. Süleyman Çelenk

2- Yrd. Doç. Dr. Zekeriya Nartgün

3- Yrd. Doç. Dr. Mehmet Canbulat

İmza



ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ABOUT THE NECESSARY ACTIVITIES TO BE DONE DURING THE SENTENCE-MAKING PERIOD OF PRE-WRITING AND READING TEACHING AND THE PRACTICE LEVELS OF THESE ACTIVITIES.

BAYAT , Seher

Post-Graduate , Primary School Teaching
Thesis Consultant ; Assis. Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

September , 2004 , 117 Pages

In this research , teachers' views about the necessary activities to be done during the sentence- making period of pre-writing and reading teaching and the practice levels of these activities are examined.

The examples of the research are formed from one teacher in Bolu and 165 teachers , working in the central district of Sakarya province during the 2003-2004 Education term.

The data about the problems examined in this research are derived from ; the survey , built up by the researcher aiming to determine the teachers' views, from the observation , aiming to determine the occurrence level of the activities and also from the interview criterions , aiming to determine the inconsistency of the results derived from the survey results.

In the analysis of the research data ; The Frequency in Survey , Percentage , Standard Deviation Methods and in interviewing and Observation Analysis , The Content Analysis Method , were used.

It is concluded that the primary school teachers do not set aside enough time on listening and speaking activities during the sentence-making period for making the students earn or develop their speaking skills , by taking the research results into consideration.

Despite the fact that the teachers have declared that they have been carrying out listening and speaking activities , it is concluded from the observation and interview results that there is no time set aside for listening and speaking activities for making the most of the planned and aimed effective materials , for organizing various activities during the pre and post reading and speaking periods and for evaluating them.

By taking the survey and observation results into consideration it is determined that reading and writing activities are carried out but in the case of observation results it is also determined that there have never been various reading and writing games nor activities such as materials with pieces or writing activities such as students' writing into air or on sand using their fingers.

In respect of the interview results , the reason for the primary school teachers not setting aside enough time for listening and reading activities are ; teachers get agitated for teaching their students writing and reading in a determined time during the pre-reading and writing teaching period and therefore they give the most importance on teaching writing and reading first. The speaking and listening activities are always left for other class hours. Furthermore teachers see listening and speaking activities as unnecessary and as a waste of time. Lastly all these problems are caused from the inadequacies of the teachers of making use of teaching materials and keeping in touch with the novelties in teaching technology.

In respect of the interview results ; the lack of having the students play reading and writing games and do activities such as writing into the air or on sand with their fingers are resulted from the reasons such as teachers acceptance of these activities as a waste of time, not being aware of the method to be used and nor not doing any research about it.

As a consequence of the interview results , it is clear that teachers have problems like ; punctuality because of the pressure of the wards of the students , directors and inspection ; the anxiety of not being punctual in teaching writing and reading The competition among the classes , using the ready to use class plans and the must finishing the units of the books in time.As a consequence of all these problems it is concluded in this research that neither listening-speaking activities nor reding-writing games are carried out.

6

KEY WORDS ; Pre-reading and Writing Teaching , Activities which could be done during Sentence-making period.

ÖZET

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN CÜMLE DÖNEMİNDE YAPILMASI GEREKEN ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE BU ETKİNLİKLERİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

BAYAT, Seher

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Eylül, 2004, 117 sayfa

Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyi araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 2003-2004 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde görev yapan 1 öğretmen ve Sakarya ili merkez ilçesinde görev yapan 165 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşlerini saptamaya yönelik anket, etkinliklerin gerçekleşme düzeyini saptamaya yönelik gözlem ve yine etkinliklerin gerçekleşme düzeyini ve gözlem ile anket bulgularından elde edilen sonuçların tutarsızlığını saptamaya yönelik görüşme ölçeklerinden elde edilmiştir.

Araştırma verilerini çözümlemede; ankette frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, yöntemleri, görüşme ve gözlem analizinde ise içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Anketten elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri; dinleme, konuşma, yazma ve okuma etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşündedirler. Gözlem sonuçlarına göre ise; dinleme ve konuşma etkinlikleri yeteri gibi yapılmamaktadır. Okuma ve yazma etkinlikleri çeşitli oyunlar oynatma ve taneli maddeler ile yazdırma etkinliği dışında gerçekleşmektedir.

Görüşme bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma etkinliklerine yeteri gibi zaman ayırmasının sebepleri ; ilkokuma yazma öğretiminde, bir an önce okuma yazma öğretme telaşından daha çok okuma ve yazma etkinliklerine önem verilmesi, dinleme ve konuşma etkinliklerinin diğer derslerde yapılması, öğretmenin bu etkinlikleri gereksiz ve zaman alıcı görmesi, yine öğretmenin öğretim araçlarından yararlanma, öğretim teknolojisini takip etme konusundaki eksikliklerinden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüşme bulgularına göre okuma ve yazma oyunları oynatma ve taneli maddeler ve/veya parmakla (havada, kumda vb) etkinliklerinin yapılmamasının; öğretmenin yine bu etkinlikleri zaman alıcı görmesi, öğretmenin metodu bilmemesi, araştırmaması gibi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına dayanarak, cümle döneminde dinleme ve konuşma becerilerini kazandırılması ve geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma etkinliklerine yeterli zamanı ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ankette öğretmenler dinleme ve konuşma etkinliklerini gerçekleştirdikleri yolunda görüş belirtmelerine rağmen, gözlem ve görüşme sonuçlarında planlı, amaçlı, etkin araçlardan yararlanarak, dinlenme-konuşma öncesi ve sonrası çeşitli etkinlikler düzenleyerek ve bu etkinlikleri değerlendirerek, dinleme ve konuşma etkinlikleri için gerekli zamanın ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma yazma öğretimi, cümle döneminde yapılabilecek etkinli

TEŞEKKÜR

Bu araştırma boyunca bana gösterdiği anlayış, manevi destek ve rehberliği için danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Çelenk'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süreci içinde bilgilerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Sadegül Akbaba Altun'a, Yrd. Doç. Dr. Zekeriya Nartgün, Yrd. Doç. Dr. Bayram Bıçak, Yrd. Doç. Dr. Mehtap Çakan, Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur Tuncel yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yıllardır dostum olan ve iki yıldır da aynı evi paylaştığım Nilgün Ünalın'a araştırmamın her aşamasında sıkıntılarımı paylaşmakta gösterdiği sabırdan dolayı ve yine dostum Olcay İşgören'e yanımda olup sıkıntılarımı paylaştığından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Bütün öğrenim hayatım boyunca olduğu gibi, bu araştırma süreci boyunca da her zaman yanımda olup, maddi, manevi desteklerini esirgemeyen, onları daha az ziyaret etmeme sabreden, sevgili annem, babam ve kardeşime en derin teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	ii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
DİL.....	2
I. DİL ÖĞRETİMİ.....	3
II. DİL ÖĞRETİMİ İÇERİSİNDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE VE ÖNEMİ.....	5
1. Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	8
2. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	8
3. Okuma Öğretimin İlkeleri.....	9
III. DİL BECERİLERİ.....	10
A. DİNLEME.....	10
B. OKUMA.....	14
1. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	14
2. Okumanın Psikolojik Ve Sosyolojik Yönü.....	15
3. Okuma ve Anlama.....	15
4. Okuma Öğretimi.....	17
C. KONUŞMA.....	18
1. Konuşma Öğretimi.....	20
D. YAZMA.....	22
1. Yazma Öğretimi.....	22
İLKOKUMA YAZMA DÖNEMİNDE CÜMLE DÖNEMİ VE ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ.....	26
I. ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ.....	26
II. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ.....	30

1. Cümle Dönemi.....	31
2. Cümle Dönemi Etkinlikleri.....	32
PROBLEM.....	36
ALT PROBLEMLER.....	36
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	36
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	36
SAYILTIRLAR.....	37
SINIRLILIKLAR.....	37
TANIMLAR.....	38
 BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	39
1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	39
2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	46
 BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	48
ARAŞTIRMA MODELİ.....	48
1. EVREN.....	48
2. ÖRNEKLEM.....	49
3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	52
a. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	52
b. Veri Toplama Araçlarının Puanlanması ve Güvenirliği.....	52
c. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Uygulanabilirliği.....	53
d. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.....	54
 BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	55
BULGULAR.....	55
1. Cümle Döneminde Yapılabilecek Dinleme Etkinliklerinin Gerçekleşme İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	55
2. Cümle Döneminde Yapılabilecek Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	59

3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Okuma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	63
4. İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
5. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları.....	72
a. Dinleme Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	72
b. Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	74
c. Okuma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	75
d. Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	77
6. İlkokuma Yazma Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşme Sonuçları.....	79
 TARTIŞMA.....	88
YORUMLAR.....	90
 BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	
SONUÇ.....	94
ÖNERİLER.....	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	106
EK-1.....	107
EK-2.....	109
EK-3.....	113
EK- 4.....	114

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo III - 1	Erkek-Bayan Öğretmen Dağılım Yüzdesi.....	53
Tablo III - 2	Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresi.....	53
Tablo III - 3	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul.....	54
Tablo III - 4	Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Yılına İlişkin Dağılım.....	54
Tablo III - 5	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ve Mezun Oldukları Okul.....	58
Tablo IV-1	Cümle Döneminde Yapılabilecek Dinleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
Tablo IV-2	Cümle Döneminde Yapılması Gereken Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	62
Tablo IV-3	Cümle Döneminde Yapılması Gereken Okuma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	66
Tablo IV-4	İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL 1	Dil Öğretimi.....	6
ŞEKİL 2	Anadili Öğretim Süreçleri.....	7
ŞEKİL 3	Çözümleme Yönteminin İşlem Basamakları.....	36



A
G

BÖLÜM I

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılı, sınırlılık ve tanımlar yer alacaktır.

GİRİŞ

Geçmişten bugüne insanlar sosyal çevrede uyum içinde yaşama ihtiyacından birikimlerini yeni nesle aktarma yoluna gitmişlerdir. Bu nedenle eğitim geçmişten bugüne insanoğlunun vazgeçemediği bir süreçtir. İnsanlık tarihindeki sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak insandan istenen nitelikler de hızla gelişmiş ve değişmiştir. Toplu yaşamayla birlikte kalabalıklaşan nüfus ve dünya düzenindeki hızlı gelişime uyum sağlama gereğinden, formal eğitime ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bugün gelişen ve değişen dünyanın istediği nitelikteki insanların yetişmesi için eğitim ve öğretim okullarımızda yürütülmektedir. “En genel anlamıyla eğitim, insanlara belli davranışsal özellikleri kazandırma sürecidir. Öğrenme ‘yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi’ olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bir süreç olarak ele alındığında öğrenme bu sürecin sonunda elde edilen üründür” (Çelenk, 2003:2).

6

Sönmez (2001:20-25) eğitimde insandan beklenen davranışların belirlenmesinde dört değişkenin etkili olduğunu söylemektedir. Bunlar; insan (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özellikleriyle insan ihtiyaçları), toplum, konu alanı (bilim, sanat, düşünce vb.) ve doğadır. Tüm belirleyiciler göz önüne alınarak eğitim programları hazırlanır, işe koşulur ve çıkan ürünler değerlendirilerek eğitim programları yenilenir ya da geliştirilir. Bu anlamda ele alındığında eğitim kendini yenileyen, yani açık bir sistemdir. “Eğitimin toplumsal bir kurum oluşu nedeniyle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun, milletin kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplum içerisinde geçerli değerleri yansıtır ve o toplum tarafından eğitimden beklenen görevleri yerine getirir”(Heşapçıoğlu, 1994:37). Türk milli eğitim sistemi de Türk milletinin değerleriyle şekillenerek toplumun

beklentilerini gerçekleştirmeye çalışır. En genel anlamda iyi vatandaş, sağlıklı, mutlu, meslek sahibi, üretken ve yaratıcı insanlar yetiştirerek Türkiye'yi çağdaş ülkeler seviyesine çıkarmayı hedefler. Bilgi sahibi olmanın, bilgiyi üretmenin, bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanmanın etkin olduğu bir çağda olduğumuz söylenebilir. Bilgi toplumu “Bilgi üretimi ve iletişimin yaygınlaştığı, bilginin temel sermaye ve bilgi işi ile uğraşanların çoğunlukta olduğu, öğrenmenin hayatın bir parçası haline geldiği bir toplum yaşam biçimi olarak tanımlanabilir”(Cerit, 2001:15). Öğrenmenin hayatın bir parçası haline gelen günümüzde eğitimi ve öğretime verilen önem artmakta daha iyi, daha etkin ve daha işlevsel öğretim arayışları sürmektedir. Bireyin eğitiminde ilk basamak ise dil eğitimidir. İyi bir dil eğitiminin bireyin tüm hayatını etkileyebileceği söylenebilir.

DİL

Dil, insanı insan yapan özelliklerin başında gelir. İnsan duygularını, düşüncelerini ve isteklerini konuşma yeteneği sayesinde dışa vurur. İnsanın kendisini ifade etme arzusu, haberleşme, sanat, bir toplumda yaşama ve o toplumda yerini alma ihtiyaçları düşünülürse karşımıza dil çıkar. Tüm bu ihtiyaçları göz önüne alacak olursak eğitimde dilin ve dil öğretiminin önemi daha da netleşir. Eğitim ile bireye kendisini ifade etme yolları açılacak, birey sanatla tanışacak, iletişimi kuvvetlenecek, toplumda yerini alacaktır. Tüm bunların sağlanabilmesinin temeli dil eğitimi ile başlar.

Bilim adamları dil kavramını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır:

Roucek dil kavramını iletişim açısından ele alarak “Dil, insanlar arasındaki bir iletişim aracıdır.”(Roucek, 1968:6 Aktaran; Demirel,1996:1) şeklinde tanımlamıştır.

Dilaçar ve Aksan, dil kavramını toplumsal açıdan ele alarak tanımlamışlardır “Dil, bireyler arasındaki anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir” (Dilaçar,1968:68 Aktaran; Demirel,1996:1)

“Dil; düşünce duygu, ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”(Aksan,2000:55).

Cemiloğlu dil kavramını biyoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimleriyle ilişkilendirerek açıklamıştır.“Dil; insanın ses telleri, dil, damak, dudak gibi değişik organları kullanarak ses çıkarabilmesi açısından biyolojik yönden, gelen sesleri işitmesi ve beyinde değerlendirerek yargılaması, düşüncelerini, duygularını, isteklerini konuşma yoluyla aktarması , dili kullanma becerisi ile psikolojik yönden, sosyal iletişim aracı olarak sosyoloji açısından da ele alınan bir konudur” (Cemiloğlu, 1995).

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemini Sever (1997:5) maddeler halinde şöyle sıralamıştır:

1. Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, iletişim aracıdır.
2. Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birimini aktaran en etkili araçtır.

I. DİL ÖĞRETİMİ:

Alperen anadili edinimini şu ifadelerle açıklamıştır; “İnsanoğlu içinde doğduğu kültürün dilini psikolojik, fizyolojik ve bedensel olgunlaşmasına bağlı olarak bir zaman içinde edinir. Edilen bu dil doğal olarak çevre dilidir. Çevresel dil, okulda işlenerek geliştirilir, düzenlenir ve kültür dili haline getirilir” (Alperen, 2003:9). Demirel (1995)’e göre anadili öğretimi, bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürleme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “kasıtlı kültürleme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliğidir.

Dil öğretiminin boyutlarını tartışan Adalı (1983:32-34); dilin konuşma, dinleme, yazma ve okuma eylemlerinin gerçekleşmesini sağlayan bir araç olduğu

görüştüğüdür. “Anadili öğretimi, anlama-anlatma eylemini gerçekleştirebilecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır.” görüşünü savunmuştur.

Eğitim sistemimizin bireylere kazandırmayı hedeflediği genel amaçları vardır. Örgün eğitim sistemi içerisinde en alttan en üste kadar tüm eğitim kurumları bu amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Okullarda her ders bu amaçları gerçekleştirmek için birer araçken her dersin de gerçekleştirmeyi hedeflediği özel amaçları vardır. Türkçe dersinin de özel amaçlarını en genel anlamda “anadilimizi kuralları ve doğru kullanımıyla bireylere kazandırmaktır” şeklinde özetleyebiliriz.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin genel amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirmek; onları Türkçe’yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak;
5. Farklı etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak;
8. Onlara bilimsel, eleştireci, doğru yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (MEB 1998).

Türkçe öğretimi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine dayanır. Bu yönüyle tüm dersler için gerekli olan temel iki becerinin gelişimi Türkçe öğretimine dayanır. Türkçe dersinde edinilen beceriler diğer derslerdeki başarıyı da etkileyecektir denilebilir.

Ayrıca Türkçe öğretimi Türk ve dünya edebiyatında önemli yere sahip eserleri bireylere tanıtmaya ve kazandırma yoluyla kültürlü, geniş dünya görüşüne sahip insanların yetişmesinde önemli bir rol oynar.

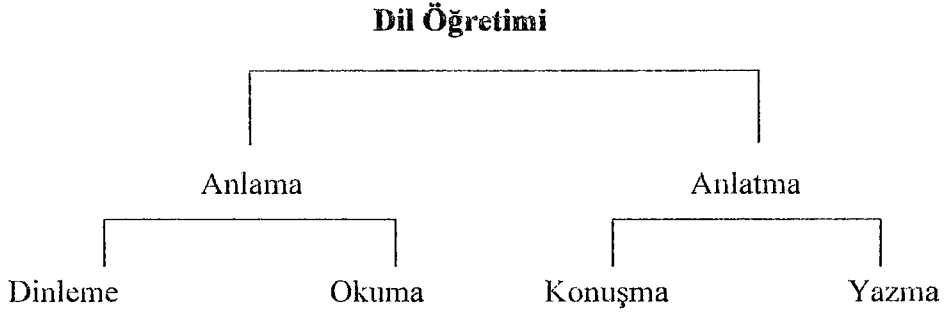
Türkçe öğretiminin temelini ise ilkokuma yazma öğretimi oluşturur. Türkçe öğretiminin sayılan tüm amaçları ilkokuma yazma öğretimiyle gerçekleştirilmeye başlanır.

II. DİL ÖĞRETİMİ İÇERESİNDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ

İlkokuma yazma öğretimi, ana dili öğretimi, Türkçe öğretimi iç içe geçmiş kavramlardır. Anadilinin “kasıtlı kültürlenme yoluyla” öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi de Türkçe öğretimi kapsamında ele alınmaktadır. Türkçe öğretimi dört temel becerinin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına dayanır. “İlköğretim birinci sınıf öğrencisi bu dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerileriyle donanık olarak okula gelmektedir. İlköğretim birinci sınıfta “kasıtlı kültürlenme yoluyla ona okuma ve yazma becerileri kazandırılacaktır”(Güleryüz, 2001:3).

Bireyin dil eğitiminin bütün öğrenim hayatını etkileyeceği söylenebilir. Okuduğunu, dinlediğini kavramak ve sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmek tüm dersler için gerekli becerilerdir. İlkokuma yazma öğretimi döneminde öğrenme zevkini ve başarıma duygusunu tadan çocuğun tüm eğitim hayatı olumlu etkilenecektir denilebilir.

“Türkçe dersi bütün derslerin temelidir. Çünkü, öğrenme başarısı büyük ölçüde okuduğunu ve dinlediğini anlama gücüne, bildiklerini, düşünüp, tasarladıklarını anlatma becerisine yani öğrencinin Türkçe başarısına dayanır. Bu anlamda bir bakıma dil etkinliklerinde kişilerin anlama ve anlatma güçleri gelişmektedir. Dilin dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri ‘anlama’, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikleri ‘anlatma’ eylemini oluşturur. Bu durum şöyle çizelgeleştirilebilir”(Çelenk,1999:64).

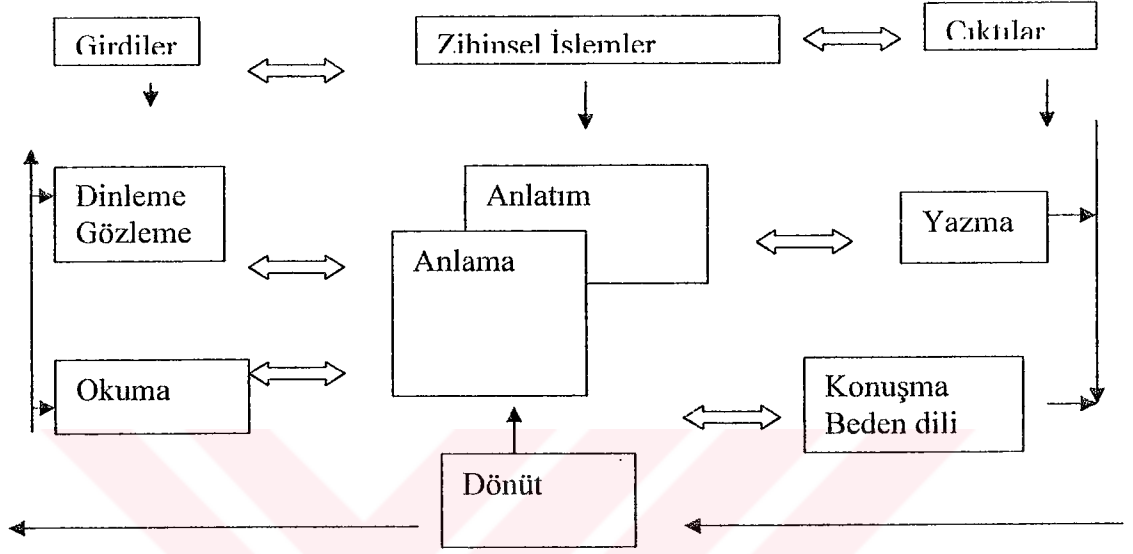


Şekil-1

Bu dört temel dil becerisi iç içedir. Öğretim de bir bütün içinde yürütülür. Bir ders saati içinde dört etkinliğe de yer verilebilir. Çocuk dinlediği metni anlatabilir. Yazdığı bir yazı hakkında konuşabilir ya da yazdığı yazıyı okuyabilir. Başka bir açıdan bakıldığında da bir etkinlik diğerinden daha önemli değildir. Bugün ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin başarılı olmasının bir an önce okuyup yazmasına bağlı olduğu yanlış anlayışın var olduğu söylenebilir. Bu anlayışla dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi ihmal edilmektedir. Oysa diğer dil becerilerinin kazanılması da en az okuyup yazmak kadar önemli ve okuma-yazma etkinliklerinden kopuk değildir. Yıldızlar (1994), Hollanda’da Eğitime Genel Bir Bakış ve Anadili Eğitimi adlı makalesinde; anadilinde yararlanılmak üzere tüm okulların görsel ve işitsel araçlarla, video ve bilgisayarlarla donatılması, dil öğretiminde yöntem seçiminin öğretmene bırakılması gibi bulguların yanı sıra dört temel dil becerisinin bir bütün olarak verildiğini dile getirmiştir.

Gülyüz (2001), anadili öğretim süreçlerini bilgi işlem modelinden yararlanarak şekildeki gibi ifade etmiştir.

Anadili Öğretim Süreçleri



Şekil -2

“İlköğretim birinci sınıf öğrencisi kazanacağı dinleme ve okuma becerisiyle bilgi girdisi sağlayacak, bu bilgi girdilerini zihinsel işlemler olarak adlandırılan anlama- anlatım işlemlerine tabi tutarak konuşma ve yazma etkinlikleriyle davranış örüntüsü sergileyerek çıktı verecektir. Çıktıların yeniden dinleme ve okuma etkinlikleriyle değerlendirmeye alınması da dönüt olarak ele alınacaktır”(Gülyüz, 2001:3).

1. Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları:

Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu programda ilkokuma yazma öğretimin özel amaçları anlama ve anlatım başlıkları altında sunulmuştur (MEB 1998).

Anlama

Öğrencilere;

1. Düzeylerine uygun konuşmaları dinleme, olay, film vb. izleme beceri ve alışkanlığını;
2. Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği iyi alışkanlıkları,
3. Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama ve yorumlama yeteneğini;
4. Düzeylerine uygun zengin bir kelime dağarcını,
5. Sınıf, okul, çocuk kitaplıklarından, canlı kaynaklardan vb. den yararlanma istek, beceri ve alışkanlığını;
6. Dinleme, izleme ve okuma yoluyla ilgi uyandırarak çevresini tanıma ve sevmeye duygusunu kazandırmaktır.

Anlatım

Öğrencilere:

1. Kendinin, öğretmenin, aile bireylerinin adlarını, ev ve okul adresini söyleyip yazabilme,
2. Düzeyine uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme;
3. Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme;
4. Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlükle çekmeden, kelimeleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme;
5. Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme;
6. Birlikte çalışabilme, işbirliği yapabilme ve yardımlaşma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır.

Programda anlama ve anlatım başlıkları altında amaçlar sıralanırken bu amaçlara ulaşmak için düzenlenebilecek etkinlikler için gerekli açıklamalar yer almamaktadır. Örneğin sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği iyi alışkanlıkları kazandırmak için öğretmen neler yapabilir, nasıl bir yol izlemelidir gibi soruların cevabı programda yer almamaktadır. Bu davranışların kazandırılması için yapılabilecekler öğretmenin mesleki başarısına bırakılmıştır denebilir.

2. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi:

Çağdaş toplumlarda okuma yazma öğrenmek artık bir mecburiyettir. Eğitimin önemini kavramış toplumlar için okuma yazma öğrenme, öğrenimin ilk basamağını oluşturur ve bireyin diğer öğrenim hayatı bu temel üzerine inşa edilir.

Gray (1964) okuma yazma bilenlerin bilmeyenlere göre daha üstün niteliklerde bulunduklarını işaret etmiştir. Okuma yazma bilenler, günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılamada, iş hayatında, para kazanmak ve kazanılan parayı uygun şekilde değerlendirmede, yaşadıkları toplumda etkin bir rol almada daha başarılıdır.

Artık bilgi toplumunda yaşadığımızı düşünürsek bilgi edinmenin ve edinilen bilgiyi aktarmanın yolu okuma yazma öğrenmeden geçer. Teknolojinin gelişmesine rağmen etkin okuma bilgi edinmede önemini korumaktadır.

“Okuma yazma becerisi, gerek ilköğretim okullarında, gerekse bütün öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin, yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerde de başarılarını kuvvetle etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime haznesi geniş, dili sözlü ve yazılı olarak çok iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir. Aslında birçok derslerdeki başarısızlığın temelinde Türkçe dil becerileri olan okuma, anlama ve anlatım yetersizlikleri yatmaktadır”(Öz,2001:2).

3. Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri:

Kavcar ve Oğuzkan (1989), Türkçe dersinin işlenişinde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Bu ilkelere ek olarak, Yıldız (2003), anadili öğretiminin bir çok ilkesinden bahsetmekle birlikte, iyi bir anadili dersinin üç temel ilkeye dayandırılabilirliğini ifade etmiştir.

1. Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.
2. Dil öğretimi etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
3. Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır.

Zint ve Maggart (1989), bir çocuğa anadilini öğretmek için öğretmenin öğrencilerin fonksiyonel dil beceri düzeylerini bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuk dilbilimsel açıdan farklı kültürden de gelse üstün zekalı veya zihinsel özürli de olsa, duygusal ve nörotik rahatsızlıkları da bulunsa, öğretmen öğretimini her öğrencinin gereksinimine göre düzenlemelidir.

III. DİL BECERİLERİ

İlkokuma yazma öğretimi dört temel dil becerisinin kazandırılması ve geliştirmesini içerir. Daha önce de vurgulandığı gibi dört temel dil becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.

A. DİNLEME:

Dinleme dil ediminin ilk basamağıdır ve dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar. Çelenk dinleme etkinliğinin önemini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Dil eğitiminin temelleri dinleme etkinliği ile atılmaya başlar. Diğer dil etkinlikleri, dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir. Bu öneme karşın dinleme, okullarımızda ihmal edilen, yeterince ağırlık verilmeyen bir etkinliktir. İlkokuma yazma öğretimi çalışmaları sırasında, çocuk henüz okuma becerisini kazanmadığı için, dinleme etkinliği hâlâ çocuğun bilgi edinmesinde tek araç durumundadır”(Çelenk,1999:65).

“Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir”(Demirel,1996:45).

İşitmek ile dinlemek birbirinden farklıdır. İşitmek istem dışı dışarıdan gelen sesleri algılamaktır denilebilir. “Dinleme, kulağın işitme işlevini bilinçli kullanmadır. Yani dikkati seslerin üzerine toplayarak manayı anlamadır. İşitmede dikkat olmadığı halde dinlemede dikkat vardır. Bir anlamda dinleme, dikkatli işitmedir. Ya da işitme, dikkatsiz dinlemedir”(Alperen, 2001:17).

İletişim süreci düşünüldüğünde dinleme, kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcı tarafından algılanması ve dönüt vermesi işlemidir. Alınan mesaja

anlam verilmesi, mesajın değerlendirilmesi ya da mesaj hakkında sorulan sorulara cevap verilmesi vb. de dönüt olarak ele alınabilir.

“İnsanların çoğu doyumlu bir yaşam gerçekleştirme çabası içindedir. Uzun yıllar okula gitme, meslekte yükselmeye çabalama; aileyi en rahat düzeyde yaşatmak ve çocukları en iyi biçimde yetiştirmek içindir. Doyumlu yaşamı gerçekleştirme yönünde en önemli araç ise iletişimdir” (Cüceloğlu, 2000:14).

“İletişimin sağlıklı kurulabilmesi, mesajın alınmasına bağlıdır. Mesajın alınması ise anlamayla duymayla ilişkilidir. Anlamanın gerçekleşmesi için ise etkili bir dinlemenin sağlanmış olması gerekir. Toplumda anlama kopuklukları yüzünden pek çok ilginç olay yaşanmaktadır. Ayrıca ‘Hacivat-Karagöz konuşması’ gibi dinlemeye önem verilmediğini gösteren diyaloglar mevcuttur. Bunlar iletişimde dinlemenin ve dolayısıyla anlamanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir” (Kılıç,2000:8).

Dinlemek sosyal hayatta bir ihtiyaçtır. Günümüzde görsel ve işitsel iletişim araçlarının da artmasıyla birlikte dinleme, sosyal çevreyle iletişimin ve bilgi alışının vazgeçilmez unsuru olmaya devam etmektedir. İyi bir dinleyici olmak çevreyle etkili bir iletişim kurmada önemli bir yere sahiptir. Robertson (1999), verimli olmayan dinleme alışkanlıklarını şöyle sıralamıştır:

1. Konuya ilgiden yoksun olma
2. Dış görüntü ile meşgul olup içeriği kaçırma
3. Konuşmacının sözünü kesme
4. Ayrıntılar üzerinde odaklaşma ve asıl noktayı atlama
5. Her şeyi önyargıya dayalı bir taslağa oturtma
6. Etkin olmayan bir beden durumu sergileme
7. Şaşkınlık yaratma ve bunlara göz yumma (konuşma anında telefonun çalması ve telefonla konuşma gibi)
8. Zor gereçleri atlama (bilinmeyen kelimeleri önemsememe, konunun anlaşılmayan noktaları için kafa yormama gibi)
9. Duyguların mesajı engellemesine izin verme
10. Düş kurma

Verimli olmayan bu dinleme alışkanlıkları çocuklarda sık görülebilir. Önemli olan bu kötü alışkanlıkları en aza indirebilmektir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bilgi alış için tek etkinliğin dinleme olması göz önüne alırsa dinleme etkinliğinin önemi daha net bir şekilde açığa çıkacaktır. “Yapılan araştırmalar dinleme becerisinin, öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir”(Çelenk,1997:3). “Gerçekte çocuklar okul öncesi dönemde dinlemeyle ilgili yaşantılarını edinmeye başlamıştır ancak etkin

dinleme alışkanlığı ve zevkini okulda edindikleri yaşantılarla zenginleştireceklerdir”(Kavcar ve Oğuzkan,1987:4). “Dinlemede zihin etkendir. İyi dinleme yeteneği zeka derecesi ile orantılı olarak artar”(Demirel,1996:48)

Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu programda da yer aldığı gibi birinci sınıf öğrencisi 3-5 dakikalık bir masalı konuşmayı, vb.’ni dinleyip kavrayabilir. Dinleme etkinliği dil öğretimi için son derece önemlidir. Bu öneme karşın okullarımızda ihmal edildiği söylenebilir. Yerinde ve öğrencilerin zevk alacağı şekilde düzenlenecek dil etkinliklerinin ilkokuma yazma öğretimini daha etkin hale getireceği düşünülmektedir.

Ivey ve Ivey (1987), dinleme becerisinin kullanımında beş aşamayı belirtmiştir. Bunlar:

1. Sorular sorulması; karşıdaki kişinin/danışanın gerçeklerinin ve gerçekler hakkında neler hissettiklerinin bilinmesi için, açık ve kapalı uçlu sorular sorulması,
2. Cesaretlendirme; kişinin/danışanın konuşmaya devam etmesi ve detayları anlatması için, hımm hımm, anlat, sonra gibi kelimelerle cesaretlendirmesi,
3. Başka sözcüklerle anlatma; dikkatin içeriğe verilerek, kişinin kullandığı kelimelerin kullanılarak, kişinin/danışanın söylediklerinin özünün, söylediklerindeki düşüncelerin tekrar edilmesi,
4. Duyguların yansıtılması; kişinin/danışanın anlattıklarının altındaki duyguların tahmin edilmesi,
5. Özetleme; dikkatin kişiye verilerek, kişinin/danışanın düşüncelerinin ve duygularının organize bir şekilde tekrar edilmesi.

Sınıf öğretmenlerinin öncelikle kendilerinin iyi birer dinleyici olmaları gerektiği söylenebilir. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin kendisine değer verildiğini hissetmesi, güven duysunun gelişimi gibi konularda öğretmenin kendisini dinlediğini bilmesi önemlidir. Hem de bu dönem çocuğu öğretmenini model aldığından sınıf öğretmenleri sabırla öğrencilerini dinlemeli, onları anladıklarını belirten ifadeler kullanmalı ve iyi birer dinleyici örneği teşkil etmelidirler.

Güteryüz (2001), öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için bir takım önerilerde bulunmuştur:

1. Dinleme etkinliği öğrencilerin sözcük dağarcına uygun olarak düzenlenmeli
2. Dinleme etkinliğinin uzunluğu öğrencilerin dikkat sürelerine göre ayarlanmalı
3. Dinleme etkinliğinde konuşmacının dudak hareketleri belirgin olmalı, genizden konuşulmamalı
4. Dinleme etkinliği için dikkat çekme ve güdüleme yapılmalı
5. Metin olay akışına uygun olarak sözcükler üzerinde vurgu ve tonlama yapılmalı
6. Dinleme etkinliği zaman zaman kesilerek olayın nasıl devam edeceği sorulmalı
7. Uzun açıklama ve öğütlerden kaçınılmalı
8. Konuşanın sözü kesilmeden dinlenmeli, “teşekkürler” ilginç” vb. pekiştiriciler verilmeli
9. Dinleme etkinliği görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilmeli
10. Dinleme etkinliği canlandırılmalı, özetlenmeli
11. Konuşmacı dinleyenlerle göz iletişminde bulunmalı
12. Dinleyiciler anlamadığı zaman cesaretleri kırılmamalı

Ayrıca Yıldız’ın dil öğretimi için sunduğu ilkeleri hatırlarsak (bkz. 9), dinleme etkinliği için sınıf içinde gündelik yaşamla ilgili durumlar oluşturulmalı (Bugün yılın ilk karı yağdı. Arkadaşınızın bugün neler yapacağını dinleyelim gibi.), ders dışında karşılaşılan gündelik durumların öğrenme ortamı olarak kullanılmalı (Arkadaşınızın dün gece izlediği filmi dinleyelim gibi), ders içindeki olası durumlar öğrenme ortamı olarak kullanılmalı (Arkadaşınız şimdi bize Atatürk’ün hayatıyla ilgili okuduğu bir metni anlatacak dinleyelim gibi), dinleme etkinliği için kullanılan her malzeme (öyküler, masallar, resimler vb.) anlamlı olmalı ve dinleme öğretimi etkinlikler yardımıyla gerçekleşmelidir.

B. OKUMA:

Okumanın önemini Özdemir şu ifadelerle açıklamıştır; “Denilebilir ki en eski çağlardan bu yana okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan biri sayılmıştır okuma. Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücüne bağlıdır büyük ölçüde. Yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında da okumanın etkin bir yeri vardır”(Özdemir,1995:17).

Alperen okumanın tanımını “Okuma, yazılı işaretlerin taşıdığı anlamı sesle veya gözle ortaya çıkarma işidir. Başka bir deyişle okuma, yazarın demek istediğini keşfetme işidir” (Alperen,2001:19) şeklinde ifade etmiştir.

Server (1997) okuma etkinliğinin genel niteliklerini şöyle özetlemiştir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okumanın iki türü vardır; sesli ve sessiz okuma. “Sesli okuma, okuma eyleminin konuşma organlarının kullanılarak yapılmasıdır” (Yangın,2002:101). “Sessiz okuma, yazının yalnız gözle izlenip anlaşılmasıdır” (Göğüş,1968:6).

1. Okumanın Fizyolojik Yönü:

Yapılan araştırmalar gözün okuma sırasında çeşitli hareketlerde bulunduğunu ortaya koymuştur.

“Göz, her satırı soldan sağa doğru birbirinden aralıklı bir takım kısa ve çevik sıçramalarla takip eder; sonra sayfa arasında takip ettiği satırın sonundan gelen satırın başına süratle geçer.”(Gray,1964:38)

Gözün bu harekenden başka durakladığı anlar vardır. “Satırlar üzerinde gözün durakladığı noktalara ‘tespit noktası’ denir. Bu noktalarda yapılan duruşlara da ‘tespit duruşu’ adı verilir. Tespit duruşu, okuyucunun bakışının durduğu, okudukları üzerinde, okuduklarını anladığı andır. Okuma okuyucunun bu tespit duruşu sırasında gerçekleşir” (McKee,1956:84;Çelenk,1999:71).

Göz belli bir noktaya kadar görür ama gördüğünden daha kısa bir mesafeyi okur. “Yani görülen alan daha geniş, okunan alan dardır. Görülen alan ile okunan alan arasındaki farka ‘hâle’, denir.Hâle alanı daraldıkça okuma alanı genişler. Bu da anlama ve okuma hızını etkiler”(Alperen,2001:32).

Güneş (1996)’e göre okuma çevresinin iyi ayarlanması gerekir.Bunun için:

1. Işığı iyi ve doğru düzenlemek,
2. Dik oturmak,
3. Sessiz bir ortam sağlamak,
4. Gözleri dinlendirmek gerekir.

2. Okumanın Psikolojik ve Sosyolojik Yönü:

Çelenk (1999)’e göre okul öncesi dönemden okuma-yazma deneyimi kazanarak okula gelmiş olan çocukların birçoğu okuma-yazma istek ve arzusıyla dolu olan çocuklardır. Okuma yazma deneyimi daha önce kitap, defter kalem vb. ile tanışma, okumanın ve yazmanın duygu ve düşüncelerin bir ifadesi olduğunu kavrama şeklinde açıklanabilir. Çelenk’e göre okuma yazma deneyimi edinmiş çocuklar okuma yazmaya isteklidir ve okuma yazma öğrenmeye istekli çocuklar okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmuştur. Bu durumda ilköğretim birinci sınıf öğretmenine düşen görevlerden bir tanesi de öğrencileri okuma-yazma öğrenmeye istekli kılmaktır.

3. Okuma ve Anlama:

Okuma sadece belli simgeleri seslendirme işi değildir. Okuma duygu, düşünce, tasarıların aktarımı ise okunanı anlama işi okumanın ayrılmaz bir

parçasıdır. “Okuma; sözcükleri, cümleleri, oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir” (Server,1997:11).

Okuduğunu anlamamanın önemi çocuğun eğitim hayatında da önemlidir. “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkileyeceği beklenir”(Bloom,1979:48).

“Dikkat, bireyin zihinsel uyanıklık gücüdür. Etkili bir okumanın gerçekleşmesi, dikkatin okunacak konuya yoğunlaşmasıyla doğrudan ilgilidir”(Maviş,2000:101). Okuma alışkanlığının temellerinin atıldığı birinci sınıfta gelişigüzel seslendirme yerine öğrencinin okuduğunu anlama gücünün geliştirilmesi gerekir. Bunun içinde çocuğun okunan metne ilgisini çekmek, dikkatini metne yoğunlaştırmak gerekir.

Okuma hızını engelleyen ve anlamayı azaltan nedenleri Ruşen (1990:48) şöyle sıralamıştır:

1. Sesli okumak (Dudak kıpırdatmak-ses tellerini titretmek ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirmek.)
2. Kelimeleri teker teker okuyarak ilerlemek.
3. Geri dönüşler yapmak ayrıntılara takılmak.
4. Pasif okumak (Dikkati vermeden zihni yormadan okumak.)
5. Hızlı okursam anlayamam diye şartlanmak.
6. Göz idmansızlığı-Aktif görme alanından yararlanmama.
7. Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği.
8. Dil bilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği.
9. Yeterince kendinizi okuduğunuz yazıya vermemek.

Ayrıca Nas (2003) hızlı okursam anlayamam endişesine şöyle bir örnekle açıklık getirmiştir: “Arabayı hızlı sürerken sürücünün dikkati daha çok yoğunlaşır. Bu, okuma için de geçerlidir. Ne kadar hızlı okunursa kişi dikkatini metin üzerinde o ölçüde yoğunlaştırır, bu da anlama düzeyini yükseltir. Okuma hızı arttıkça dikkat de yükselir.

Pars ve Pars okuma hızının amaçlara ve okunan şeyin içeriğine göre değiştiğini vurgulamıştır. “Eğer öğrenmek ve bilgi toplamak için okunuyorsa, okunan şeyin sessiz okunması ve içeriğine göre hızının da ayarlanması gerekir. Yani bilinen bir konu ise hızlı, yabancı bir konu ise ağır okunur, tekrar edilir, not alınır” (Pars ve Pars,1954:42).

4. Okuma Öğretimi:

Öncelikle çocuklar okuma istek ve arzusunda olmalıdır. Okul öncesi deneyimler okuma veya yazma becerilerini kazanma konusunda etkilidir. Bu deneyimler de göz önüne alınarak çocuk duyuşsal, bilişsel ve psikomotor açıdan okumaya hazırlanmalıdır. En basit örneklerle açıklayacak olursak çocuk yazının bir anlam ifade ettiğini kavramalı, niçin okuma öğrenmesi gerektiğini bilmeli ve istekli olmalı, kitabı doğru tutma, yazıları soldan sağa takip etme becerilerini edinmelidir.

Okuma öğrenimi için konuşulan dile yeterli düzeyde hakim olmak önemlidir. Dilin asıl ana yönleri okumada önemlidir. Harris dilin ana yönlerini şöyle sıralamıştır:

1. “Çocuğun kelime hazinesi (Çocuğun söyleneni anlaması ve iletişim becerisi açısından)
2. Cümle yapısına hakim olma (konuşmadaki akıcılık ve açıklık)
3. Telaffuzdaki berraklık.

Birinci sınıf okuma öğretiminde sadece birkaç yüz kelime kullanılır ve tipik altı yaş çocuğu binlerce kelimenin anlamını anlar, kelime hazinesinde; cümle yapısı ve konuşmanın berraklığında olası eksiklikler vardır”(Harris,1962:38).

“Beatty, Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen bir ailede yetişen çocukların okumaya kesinlikle hazırlıklı olmadıklarını tespit etmiştir. ‘Dilin işaretlerle ifade edilebileceğini bilmiyorlar.’ Ana-babaları, kendilerine hiçbir şey okumadıklarından, kitapların, bilgi veya meraklı hikaye kaynakları olduklarını da bilmiyorlar. Pano, afiş, tabela, gazete, ilan gibi basılı araçların dünyasında yaşamadıkları için, dilin yazı şeklini bilmiyorlar ve basılı işaretin çok kullanıldığı çevrede büyüyen çocukların genel olarak geçirdiği ‘Bu ne demektir?’ aşamasına henüz ulaşmamışlar” (Gray,1964:153). Bundan da anlaşıldığı üzere okumaya hazırlık dönemi çok önemlidir. Çocuk okumayı öğrenebilmek için; görebilmeli, işitebilmeli, konuşabilmeli, bu yaşın gerektirdiği sosyal, zihinsel, bedensel ve psikolojik olgunluğa erişmiş olmalıdır. Bu durumda öğretmen iyi bir gözlemci olarak okuma-yazma hazırlık dönemini etkin bir şekilde geçirmelidir.

İlköğretimde okuma etkinlikleriyle çocukların şu beceri ve alışkanlıklarını kazanacakları söylenmektedir:

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulana doğru ve çabuk anlama.
2. Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme.
3. Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme.
4. Sözcük dağarcığını zenginleştirme.
5. Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.
6. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme (Kavcar, Oğuzkan ve Sever,1997:42).

Tüm bu becerilerin kazandırılması için yani iyi çocukların iyi birer okuyucu olmaları için Çelenk bazı önerilerde bulunmuştur. Çelenk (2003)'e göre çocukların iyi birer okuyucu olmaları için şu esaslara dikkat edilmesi gerekir:

1. Çocuğun görme yelpazesi ve tanıma aralığını oldukça geniş tutacak bir okuma öğretim yaklaşımının uygulanmasında yarar vardır.
2. Kullanılacak okuma materyallerinin dili sade olmalı, çocuğun günlük dilinde kullandığı sözcüklerden oluşmalıdır.
3. Bu dönemde kullanılacak okuma materyallerinin anlamı somut, açık ve anlaşılır olmalıdır.
4. Öğrencilere hızlı, anlayarak ve eleştirel bir okuma becerisi kazandırabilmek için heceleme yaptırılmamalıdır.
5. Öğrencilere okuduğunu anlama zevkinin yaşatılması gerekir.
6. Okuma etkinlikler yardımıyla sıkıcı tekrarlar olmaktan kurtarılmalıdır.

“Her öğrenen birey okuma öğreniminde farklılıklar gösterecektir fakat tüm öğrenenler motivasyona, ilgiye ve okuma becerisinin gelişimine yardım eden gerçek okuma materyallerine gereksinim duyarlar. Okuma öğretiminde zorluklarla karşılaşıldığında nedenlerini çocukta, okuma materyalinde ve öğretimde arayabiliriz. Öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu metinleri kullanmak bu süreçte etkili olabilir. Konuşandan öğrenmenin, okuyarak öğrenmekten farkı; okunan metin kendi kendine dönüt, pekiştirici ya da tepki vermez. Bunun sonucu olarak öğretmenler okuma öğretiminde dönüt ve pekiştirici vermeye önem vermelidir” (Smith,1996:36).

C. KONUŞMA:

Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma iletişimde en etkili araçtır. Toplumsallaşmanın en önemli öğelerinden biridir.

Konuşmanın dört niteliğinden söz etmek mümkündür:

1. Konuşmanın Fiziksel Niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir (Demirel,1996:53).

2. Konuşmanın Fizyolojik Niteliği: “Denilebilir ki, insan bedeni üzerinde ne biliyorsak, hepsi de konuşmayı bilimsel inceleme alanı olarak benimseyen çalışmalar kapsamına girmektedir. Sözelimi; solunum mekaniği, beyin kabuğundaki işlev merkezleri, sinir tepkilerinin niteliği, kasların uyarılması, iç salgı bezlerinin tamamlayıcısı düzenleyici devinimleri, kan basıncındaki gelişmeler...vb.”(Taşer,1992:52). “Konuşma insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir” (Demirel,1996:53).
3. Konuşmanın Psikolojik Niteliği: Taşer (1992)’e göre konuşmayı anlamamıza anlambilim yardımcı olabilir. Anlambilim, anlamla simge arasındaki ilişkiyi, simgelerin doğru ve etkili kullanımında baş gösteren güçlükleri inceler. Anlambilime göre, biz, kavramların kendileri üzerinde değil, ancak o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşabiliriz.
4. Konuşmanın Toplumsal Niteliği: “Konuşma toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoglu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanarak iletişim kurma yoludur” (Demirel,1996:53).

“Dil hakimiyeti bir çok faktöre bağlıdır. Bunlardan en önemlileri zeka, işitme ve ailesel çevredir. Zekası düşük çocuk konuşmayı öğrenmede yavaştır çünkü dil yüksek bir zihinsel kazanımdır. Çocuğun zekası ile konuşma hakimiyeti genel olarak kapalı bir ilişkidir. Çocuğun normal zekadan geri olması genellikle özel bir engeldir, işitme özrü, ailedeki geçmiş yaşantının bir çok kısıtlayıcısı ya da nörolojik bir bozukluk gibi” (Harris,1962:38).

Taşer (1992:55) konuşma eyleminin dört ögesini şöyle sıralamıştır:

1. Görsel davranış: Jest, mimikler, bedensel duruş vb.
2. Ses: Vurgu, tonlama, sesin yüksekliği vb.
3. Dil: Konuşulan dilin özellikleri, dili etkin kullanma vb.

4. Zihinsel etkinlik: Konuşulacak konuyu zihinde tasarlama, hatırlama,düzenleme vb.

Konuşma ve düşünme arasında da sıkı bir ilişki vardır. Düşüncelerimizi konuşarak aktarırız ve kavramlar, kelimeler ile düşünürüz. Buna ilişkin Taşer (1992), çeşitli bilim adamlarının ve düşünürlerin görüşlerini şöyle aktarmıştır. “Düşünme baskı altına alınmış konuşma ve eylemdir.” Bain “Bir düşünce, kassal etkinliğin doğurduğu bir sözcük ya da eylemdir.” Ribot “Konuşma, şimdiki halde, düşüncelerimizi anlatmanın belki de doğru düşünmenin biricik yoludur. İçinde düşüneneğimiz bir dil bulunmasaydı, düşüncelerimiz, rakamlar yardımı olmaksızın nicelik hakkındaki düşüncelerimizde olduğu gibi, belirsiz ve şekilsiz kalırdı.” Piaget

1. Konuşma Öğretimi:

Dinleme nasıl işitme değilse, konuşma da gelişigüzel bir seslendirme değildir. Çocuk okula konuşmayı öğrenerek gelir ancak doğru ve düzgün konuşmanın gerektirdiği davranışları okulda kazanır.

“Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesleriyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı durgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip olan bireylerin yetiştirilmesi öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur” (Sever,1997:12).

“Çocukların dil hakimiyetini etkili kılmak için; çocukların ihtiyaçlarına göre uygun dil ortamı hazırlanmalıdır. Örneğin, çocuk iletişimde zorluk çekebilir çünkü diğerlerinden fikir yada bilgi almak için az soru sorar, çocuğa ne zaman ve nasıl soru soracağı öğretilir. Çocukların tuvalet eğitimine bir cümle işaret edilerek yardım edilebilir. ‘Tuvalet gitmek istiyorum.’”(Haris,1990:173).

Konuşmanın gerektirdiği davranışlar da yaşantılar yoluyla kazandırılmalıdır. Konuşma becerisi belli kuralların sıralanıp öğretilmesi şeklinde değil, doğal bir ortam içinde örnek konuşmalar ve çocuklara verilen bol konuşma imkanları ile kazandırılmadır. Öğretmen çocukların konuşma hevesini kırmamalı, konuşmaya cesaretlendirmeli, konuşma hatalarını düzeltmede sabırlı olmalıdır. Her ders içinde konuşma etkinliği yaşanmasına rağmen konuşma becerisini geliştirmek için özel zamanlar ayrılmalıdır. Konuşma becerisinin gelişmesinde de etkinliklerden yararlanılmalıdır. Binbaşoğlu (1997), çocuk ile konuşurken onun kişiliğine saygı göstermenin, onurunu kırıcı davranışlardan kaçınmanın gerektiğini vurgulayarak; çoğunun ne hissettiğini anlamının ve çocuğun kendi hakkındaki olumsuz düşüncelerini (bilgisizim, yetersizim vb.) kaldırmaya yardımcı olmanın öğretmenler ve yetişler için önemli olduğunu dile getirmiştir.

İlkokul dönemindeki çocuklarda konuşma becerisinde şu eksiklikler görülebilir (Demirel,1996): Çekingenlik, yerel ağızla konuşmak, sesi ayarlayamamak kısa ve yetersiz konuşmak,gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşmak sözcük dağarcının fakirliği, konuşurken gereksiz el-kol,gövde hareketleri yapmak.

Çelenk (2003) konuşma öğretimi için ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin göz önünde bulundurması gereken noktaları şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmen öğrencileri konuşmaya isteklendirmelidir ve yüreklendirmelidir.
2. Çocuk okul içinde kendini güvende hissetmeli ve duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelidir. Düzenli iletişim ortamı sağlanmalıdır.
3. Konuşma yetersizliği çeken öğrencilere konuşma fırsatları tanınarak cesaretlendirilmelidir.
4. Çocuklara tek tek konuşma ve kendilerinden bahsetme fırsatı verilmelidir.
5. Konuşma etkinliğinde resimlerden yararlanılmalıdır.
6. Öğretim süresi içerisinde öykü, masal, fiş cümleleri üzerinde konuşmalar düzenlenmeli, şiir,tekerleme vb. ezberletilerek okutulmalıdır.
7. Güzel konuşmalar taklit ettirilmeli ve oyunlaştırılmalıdır.
8. Kekemelik, mahalli şive bozuklukları güzel konuşma örnekleri sunularak, bu öğrencilerin küçümsenmesine izin vermeden zamanla düzeltilmelidir.
9. Öğrencilerin günlük yaşamdan elde ettikleri deneyimleri hakkında konuşmalarına fırsatlar verilmelidir.

D. YAZMA:

“Yazma duygu ve düşüncelerin yazılı sembol ve işaretler ile tespit edilmesi demektir. Yazma, görsel dille ifade etme yoludur. Dilin anlatım işlevini gerçekleştirir” (Alperen,2001:20).

“Yazı, sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzenleyim içinde sunar. Sunucu (yazar), sözcükleri seçerken, bunları tümceleştirip birbirleriyle bağlaştırırken, tümceler arasında dilsel ve düşünsel bağlantılar kurar; özen gösterir. Gelişigüzel değil, düşünülp tartımlanarak oluşturulmuş özenli bir dildir yazı” (Özdemir,1995:10).

“Yazma becerisi, dört temel becerinin son halkasıdır. Yazma beceresi mekanik bir süreç değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir”(Demirel,1996:75).

“Yazma becerisinin üç boyutu vardır. Belli alanda bilgi toplama, toplanan bilgileri sıraya koyarak zihinsel işlemlere tabi tutularak anlamlı bütünler oluşturmak yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımda sadelik, akıcılık, yazılan yazının güzelliği ve okunaklı oluşu yazmanın duyuşsal boyutunu oluştururken; yazmanın hızı, kalemi tutma, yazmadaki kas hareketleri yazmanın devinişsel boyutunu oluşturmaktadır”(Güleryüz,2001:21).

1. Yazma Öğretimi:

Okuma öğretiminde olduğu gibi yazma öğretiminde de yapılacak en önemli şey çocuğu yazma öğrenmeye teşvik etmek, onda bu arzuyu uyandırmak ve yazının dilin bir ifadesi olduğunu kavratmak olmalıdır. Gray (1964) de çocuğa, okulda diğer derslerin de yardımıyla, yazının düşüncelerin ifadesi olduğunun ve yazma öğrenmenin gerekliliğinin kavratılması ve yazıyı çocuğun ilgisini çekecek bir çok amaçla kullanabileceği düşüncesinin aşılmasını gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazma becerisinin öğretiminde de çocuk etkin bir hazırlık döneminden geçmelidir. “Yazabilmek için her şeyden önce, el kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Öte yandan, yalnızca elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına sağlayamamaktadır. El kalem tutarken, göz de örnekleri görmelidir”(Yangın,2002.116). İlköğretim birinci sınıf öğrencisi küçük kasların gelişimi dönemindedir. Bunun için öğretmen hazırlık döneminde resim yapma, plastik hamurla oynama, yırtma-yapıştırma gibi etkinliklerle öğrencilerin yazma becerilerini belli bir olgunluğa getirme çabası içinde olmalıdır. Bu aşamalardan sonra ya da bu aşamalar bir yandan devam ederken kuralsız ve kurallı çizgi çalışmaları özellikle yazının akış yönü kavratılır. Asıl kelime ve cümle yazmaya bu dönemden sonra geçilir.

Akyol (2000), yazmaya etki eden unsurları şöyle sıralamıştır:

1. Oturuş: Çocuğun oturduğu sırada ayakları yere değmelidir. Masa sıradan çok yüksek olmamalıdır.
2. Kas gelişimi: Yazmada kol, bilek ve parmak kaslarının gelişimi çok önemlidir. Çocuklara havada, kum masasında yazılar yazdırıp oyun hamurları ile oynatılarak kasların gelişimine dikkat edilmelidir.
3. Yönler: Yukarıdan aşağıya ve soldan sağa hareket Türkçe yazmada temel yönlerdir. Öğretmenler daha çizgi çalışmalarına oklar yardımıyla dikkat etmelidir.
4. El Tercihi: Öğretmen çocuğun hangi elini tercih ettiğini iyi gözlemelidir. Sol elini kullananlar sağ el için zorlanmamalı ve bu öğrenciler ile özel ilgilenilmelidir. İki elini de kullananlar değişik alıştırmalar yaptırılarak etkin olan el tespit edilmeli ve bu elin kullanılmasına dikkat edilmelidir.
5. Boşluklar: Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Kalem ve parmak tutularak cümle ve kelimeler arasındaki boşluklar kavratılabilir.
6. Harflerin Şekilleri: Yazı öğretiminde temel amaç okunaklı ve bir o kadar da hızlı yazmayı öğrenciye kazandırmaktır. Harflerin başlangıç, bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilmeli, harfler hareket sayılarıyla ve yönleriyle kavratılmalıdır.

7. Yazımında Güçlük Çekilen Harfler: Bazı harflerin (y, z, u, n, k) yazılışlarında öğrenciler daha çok hata yaparlar, bu harflerin yazılışına dikkat edilmelidir.
8. Kalem Tutma ve Defterin Pozisyonu: Kalem ve defterin tutuluşu da yazı yazmak için önemlidir. Öğretmen bu konuda da dikkatli olmalıdır.
9. Yazma Hızı: Yazma hızının gelişiminde önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır. Ayrıca yazma çalışmaları uygun şekilde ödüllendirilerek çocuklar motive edilebilir.

Konuşma öğretiminde olduğu gibi yazma öğretiminde de bol uygulama esastır. Ancak çocuklar yazı yazmaya zorlanmamalı, hemen yorulabilecekleri unutulmamalıdır. Yazma hataları anında düzeltilmeli ancak çocuğun cesareti kırılmamalıdır.

Yazı öğretiminde yapılması gerekenleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Öğretim öğrencilerin kullanacakları yazı tipiyle başlamalıdır.
2. Öğretmen tahtaya yazdığı her yazıyı çocuklara örnek olacak şekilde programda ön görülen yazı tipine uygun olarak yazmalıdır.
3. Aşırı yazma ödevleriyle çocuk bıkıtılmamalıdır.
4. Çocuğun yazması için karşısına çıkarılacak olan okuma materyali çocuk ve çocuk için anlamlı olmalıdır.
5. Öğretmen öğrencilerde gördüğü yazma hatalarını anında tespit etmeli ve düzeltmeyi de anında yapmalıdır.
6. Çocuğun okula başladığı ilk günden itibaren her öğrenci için bir yazı dosyası tutulmalı gelişmeleri öğretmen izlemeli ve zaman zaman öğrenciye de göstererek heyecan duymasını sağlamalıdır.
7. Bütün çabalara rağmen yine de istenilen nitelikte yazı yazamayan öğrenciler olacaktır. Öğretmenin görevi yazı hatalarını zamanında göstermek ve öğrencilerin düzeltmesini sabırla beklemek olmalıdır (Çelenk,2003:125-126).

Demirel (1996) sınıf içinde yazı çalışmalarını kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma şeklinde sınıflamıştır:

Kontrollü Yazma: Bu çalışmayla, öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir.

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri, cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir.

Serbest Yazma: Bu çalışmayla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir.

“Genellikle yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazıları iyi düzenlenmemiş, daha az sayıda fikirler içeren ve yorumlamaya çok az yer verir niteliktedir. Yazma becerisini gerektiği şekilde kazanılmayışı çocuğu üç temel sorunla karşı karşıya bırakır.

1. Yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından algılanmasına olumsuz etki eder.

2. Harflerin doğru yazılamayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, planlama vb. unsurları üzerinde olumsuz etki yapar.

3. Yazma yetersizlikleri çocuğun “yazar”olarak gelişimini olumsuz yönde etkiler”(Akyol,2000:37).

“Yazma da farklı etkinlikler ile öğretilmelidir. İlköğretim birinci sınıfların çoğunda öğretmenler çocukların fikirlerini alır ve bunları bir çizelgede sergiler. Bu etkinlikler bazen dil deneyimi etkinlikleri diye adlandırılır. Etkinliklerle çocuk, söylenenin yazılabildiğini ve yazılanın da yeniden okunabildiğini öğrenir. Ayrıca yazının yönünü, noktalama işaretlerini hissetmeye, cümle, paragraf formatını anlamaya başlar” (Cunningham, Cunningham & Moore, Moore 1995:7).

Fonksiyonel okur yazar yetiştirmek hedefse, çocuğun sadece gördüğünü ya da söyleneni yazması değil düşünce, duygu, istek ve arzularını doğru ve akıcı bir dille yazılı bir şekilde ifade etmesi önemlidir. Bu konu dikkate alınarak yazma sıkıcı ve anlamsız tekrarlar olmaktan kurtarılıp, etkinlikler yardımıyla anlamlı ve zevkli hale getirilmelidir.

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE CÜMLE DÖNEMİ VE ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

I. ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

Eğitim bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir.”(Ertürk, 1979: 27). “Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir”(Senemoğlu,2000:13). Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti (Ertürk, 1972: 83) olarak tanımlanmıştır. Etkili bir eğitim- öğretimin gerçekleşmesi bir çok önemli ögeye bağlıdır. Ancak eğitimin tanımında geçen “kendi yaşantısı yoluyla”, öğrenmenin tanımında “çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri” ifadeleri, öğretimin öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan, öğrenciye göre eğitim-öğretim ortamının hazırlanması gerektiği konusuna ışık tutmaktadır. Sönmez (2001:13), kazandırılacak davranışların öğrencinin eğitim ortamına etkin katılımıyla sağlanacağını vurgulayarak öğretimin, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan etkinlikler yardımıyla gerçekleşmesi gerektiğini söylemektedir. Büyükkaragöz (1997:70) öğrenmede sürekliliğin sınıfta artarda devam eden etkinlikler ile gerçekleştiğini vurgulayarak öğretmenlerin iyi birer gözlemci olup öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleri ve öğrencilere destek vermede aktif olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Yılmaz (1995) katılımın sağlanması için öğrenmenin öğrenciye zevk vermesi, öğrencinin merak duygularının teşvik edilmesi, öğrenmede tekdüze tekrarlardan kaçınılması, öğrenmenin öğrenci için anlamlı ve ihtiyaçlarına uygun olması gibi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tüm bunların gerçekleştirilmesinde yine farklı etkinliklerin hizmet edeceği söylenebilir.

Bilen, Türkçe öğretimi esnasında uygulanacak tekniklerin seçiminde şu hususlara dikkat edilmesini öneriyor:

1. “Öğretme yöntemi belirli hedef ve hedefleri gerçekleştirecek şekilde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
2. Teknikler öğretme etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik teknikler işe koşulmalıdır.
3. Teknikler, öğretimin bireyselleşmesini sağlayıcı, bireysel ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olmalıdır.

4. Öğretme yöntemi, öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
5. Öğretme yöntemi ortak çalışma ve grup psikolojisini teşvik edici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
6. Yöntem, öğrencilerde kendi eğitimsel yaşantılarını planlama gücü geliştirecek şekilde seçilmelidir.
7. Yöntem, öğrencinin faaliyetlere etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır” (Bilen, Tarihsiz:6-7).

Etkili bir öğretimde öğretim etkinliklerinin rolü büyüktür. Öğretim etkinlikleri, öğretimde somutlaştırma, motivasyon, dikkati canlı tutma, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve eğitim ortamına katılım gibi öğretimin önemli yapı taşlarına hizmet etmektedir.

Senemoğlu (2000:387-394)’nın sunduğu, öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenme ilkelerinin bazıları şunlardır:

1. Öğrenme, çoklu öğretim modellerinin ve araçlarının etkili bir şekilde, bir bütünlük içinde kullanımıyla gerçekleşir. Bir öğrenme biriminin öğretiminde, hem davranışçı öğrenme kuramlarının hem de bilişsel öğrenme kuramlarının uygun olan ilkeleri bir arada kullanıldığında; birinde eksik olan özellik diğeriyle tamamlanarak öğrenmenin niteliği artırılabilir.
2. Öğrenme somut bilgilerden ve öğrencin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenmelerle ilişkilerin kurulması, öğrenme düzeyini artırır.
3. Öğrenme sırasında, öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir.
4. Öğretim sırasında öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörler ve öğrenmenin içsel faktörleri, birbiriyle en uyumlu olacak şekilde düzenlendiğinde, öğrenme düzeyi en yüksektir. Öğretimde denetim odağı, hem konu hem de öğrenci niteliklerinden etkilenir. Dersin kontrolünde, konunun ağırlığından (dışsal uyarıcılardan), öğrenci (içsel faktörlerin), kontrolüne doğru bir yönelim gözlenir.
5. Öğretimi düzenlemede, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin, eğitim durumlarından en üst seviyede yararlanmaları için gerek hızlı öğrenen öğrenciler, gerekse yavaş öğrenen öğrenciler için, ek öğrenme olanakları yaratılmalıdır.
6. Öğrencinin dikkati ve seçici algısının konu üstünde odaklaşması, öğrenme çabasını sürdürmesi öğrenme düzeyini artırır. Bu nedenle; öğretim sırasında yapılacak yönlendirici etkinlikler, dikkati ve seçici algıyı yönlendirerek gerek amaçlı öğrenme, gerekse tesadüfen oluşan öğrenmeleri sağlamalıdır.
7. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim sırasında öğrencinin davranışı bizzat yapması gerekir. Bu amaçla öğrenciyi davranışı göstermeye yöneltecek uyarıcıların başka bir deyişle etkinliklerin de öğrenci niteliklerine ve kazandırılacak davranışa uygun olması gerekir.

“Etkinliği planlamadan önce etkinliğin değerlendirme amaçları için nasıl kullanılacağına da düşünülmesi gerekir. Araçlarla deneyim edinme ve olguları araştırma özgün etkinliklerin örneklerindendir. Özgün etkinlikler öğrenmenin kültürel ve işlevsel bağlamda oluşması görevindedir. Özgün bir etkinlik dağıtıcı oluştururken:

1. Bilgilerin neden öğrenildiğini motive edecek bir etkinlik seçilmeli ve bu etkinlik kazandırılacak davranışı içermeli,
2. Genel amaçların kazandırılmasından önce öğrencilere özel amaçların tayini ve tesbiti için gerekli çözüm yolları konusunda yardımcı olunmalı,

3. Özel amaçların gerçekleşmesi için ihtiyaç olan davranışlar öğretilmeli,
4. Öğrencilere kendi problemlerini kendileri çözmeye başlamaları için; görevlerinde yardımcı giderek azaltarak ve davranışlarını yönetmede dönütler vererek yardımcı olunmalı” (McCown, Driscoll and Ropp, 1996:56).

Etkinlikle planlamanın yanında etkinliklerin uygulanması da önemlidir. “Etkinlikleri iyi uygulayabilmek için, nitelikli öğretim liderliği vasıflarını taşımak gerekir. Bu vasıfların aşağıdaki niteliklerle açıklanacağı söylenebilir (Erginer, 2000:83):

1. Ana dilini doğru ve etkin kullanma.
2. Ülkenin yetiştirmek istediği insan tipine yönelik belirlediği hedeflere uygun davranışlar sergileme.
3. Gelişen teknolojiye yararlanma.
4. Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini dikkate alma.
5. Öğrencilerini yaratıcı ve sanatsal etkinliklere yönlendirme.
6. Eğitimsel oyunu işe koşabilme.
7. Sorunların çözümünde bilimsel yöntemi kullanma.
8. Çevresindeki kaynakları iyi değerlendirme.
9. Çocukları tanıma tekniklerini kullanma ve gelişimsel yeteneklerine yönelik ihtiyaçları yanıtlama.
10. Etkili iletişim becerisi (Çocuklarla ve diğer sorumluları ve ailelerle).
11. Öğretimsel etkinlikleri düzenlemede, özellikle alanla ilgili yeni gelişmeleri (Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Öğretim Psikolojisi) alana aktarma.”

3

Sonuç olarak, öğretim etkinlikleri öğrencinin; öğrenmeye ihtiyaç duymasında, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesinde, konuya ilgi ve dikkatini canlı tutmasında, ön öğrenmeler ile ileriki öğrenmeler arasında bağ kurmasında, yaratıcı düşünmesinde önemli rol oynar ve öğrenme düzeyini artırıcı bir faktördür. Etkinliklerin planlanmasında kazandırılacak davranışa hizmet etmesi, öğrenciye göre olması, nasıl değerlendirileceği gibi noktalara dikkat edilmelidir. Etkinliklerin uygulamasında da öğretmen etkinlikleri yönetmede gerekli vasıfları taşımalı, öğrencinin ihtiyaçlarına göre etkinlikler düzenlemeli ve etkinlikleri uygulamak için de gerekli becerileri öğrencilere kazandırmalıdır.

Balcı (1993), öğrenmenin biyolojik temellere dayandığını ve organizmayı etkileyen her şeyin öğrenmeyi de etkilediğini kanıtlayabilmek için, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında 1. ve 2. sınıflarda 50 kişinin katıldığı anketle araştırma yapmıştır. Çevremizdeki her şeyin öğrenmeyi etkilediğini ve dil öğreniminin soyut etkinlikler gibi gözükse de biyolojik

bir olay olduğu sonucuna varmıştır.Araştırmadaki anket soruları ve verilen cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Sözlü anlatımın yanında, diğer duyulara da hitap edilirse daha iyi anlarım.
(E=44, H=6)

Grup alışması yapılırsa, ders/konuyu daha iyi anlarım (E=39, H=11)

Konu bana hoş bir şeyi anımsatıyorsa daha iyi anlarım (E=47, H=3)

Konuya ilgi duyuyorsam, daha iyi anlarım (E=50, H=0)

İlköğretim birinci sınıf öğrencisine böyle bir anket uygulamak belki imkansız ama ankete verilen cevaplar göz önüne alındığında ilkokuma yazma öğrenen çocukların da aynı ihtiyaçlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yine bu noktadan öğretimin farklı etkinlikler ile yürütölmesi gerektiği söylenebilir.

“Çocuklar sadece deneyimleriyle değil kişilikleriyle de okula farklılıklarıyla gelirler. Bazı çocuklar okuyucu olmaya ihtiyaç duyar ve bundan hoşlanır. Onlar gerçekten okuyacaklarını ve okuduktan sonra ne olacağını bilirler. Bazıları ise gelişimleriyle ilgili hiç işaret vermezler. Bazıları için yazarın yazdıkları yerine kendi düşünce ve hayalleri ilginçtir. Bazıları ise bir müzisyen gibi kelimelerdeki seslendirilişi duyar ve harfleri seslendirmekten zevk alır. Buna göre davranışlar mantıksal bir yöntem ve öğörüyle yeniden gözden geçirilmeli ve tanınlanmalıdır.

Çocuklar okuma hakkında ‘Okumak hep aynı.’, ‘Ne okuyacağın hakkında konuş, yeni kelimeler öğren, hikaye oku, çalışma kitabından iki sayfa yap. Tüm bunlar sıkıcı.’şeklinde görüşlerini söylüyorlar. Ne okuyacakları, ne zaman okuyacakları, okumadan önce ve okuduktan sonra yapacakları hakkında değişikliğe ihtiyaç duyuyorlar.

Her çocuk için en uygun öğretim yaklaşımı seçilmeli ve dil etkinlikler yardımıyla öğretilmelidir” (Cunningham, Cunningham & Moore ,Moore 1995:19).

Öğretim etkinlikleri, dediğimizde aklımıza ilk gelen etkinliklerden bir tanesi eğitsel oyunlardır diyebiliriz. Demirel (1999), “Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır. Eğitsel oyunlarla derste konular ilgi çekici duruma getirilebilir, en pasif öğrencilerin bile bu etkinliklere katılmaları sağlanabilir.” ifadeleriyle eğitsel oyunların; derse katılım, motivasyon ve ders içi tekrarların sıkıcı olmaktan kurtarılması konularındaki önemini vurgulamıştır.

II. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMDE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ

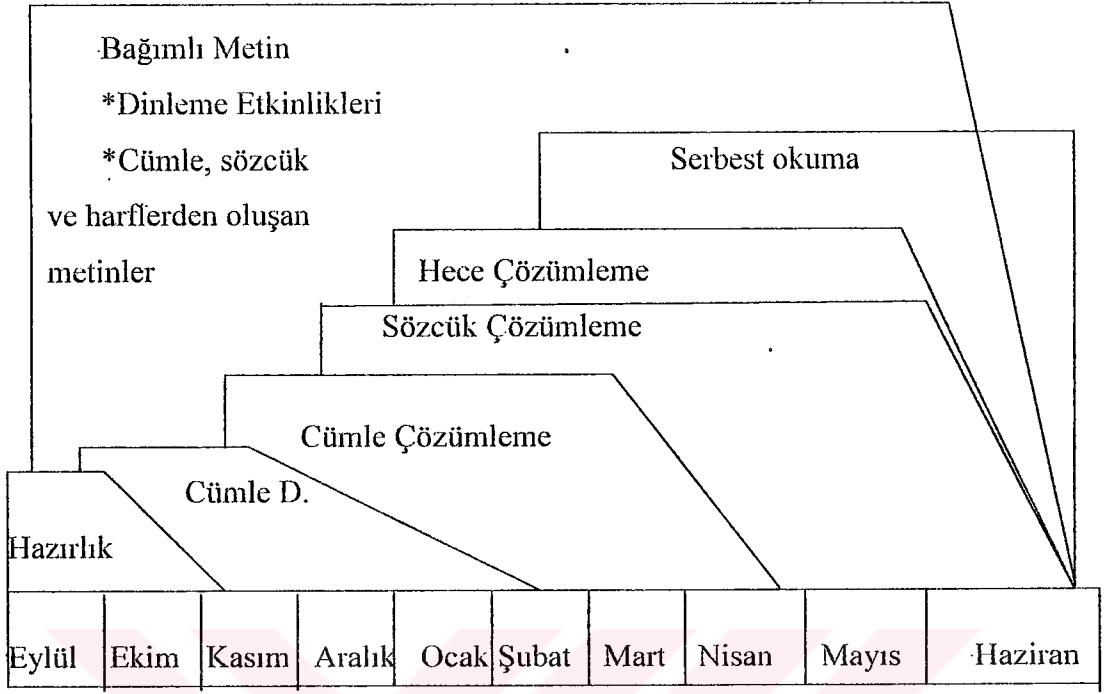
İlgili literatür incelendiğinde okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri üç grupta toplamak mümkündür. Bireşim Yöntemi, Çözümleme Yöntemi ve Karma Yöntem. Bireşim yönteminde, harf ve seslerden başlayarak hece, kelime, cümle ve serbest okumaya doğru bir yol izlenir. Çözümleme yönteminde ise metin, cümle ve ya sözcükten başlayarak zaman içerisinde cümlelerin sözcük, sözcüklerin hece, hecelerin de seslere ayrılarak harflerin sezdirilmesine doğru bir yol izlenir. Karma yöntemde okuma yazma cümle ya da sözcükle başlayıp hemen arkasından sözcük, hece ve hafın tanıtılmasına gidilir.

Bugün ülkemizde kullanılan yöntem çözümleme yöntemidir. Çözümleme yöntemi de anlamlı cümleler ile başlar. “İlkokuma ve yazma öğrencilerin anlayabileceği kısa cümleler ile başlamalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır” (MEB,2001). “Cümle yöntemi, doğru uygulandığı zaman, okuyucu için gerekli olan bütün davranış ve becerileri geliştirir; öğrenciyi, okuduğu şeyi düşünmeye, kelimeleri iyi anlamaya, kelimeleri bizzat tanımaya, anlayışlı bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden faydalanmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştıırır”(Gray,1964:100).

Çözümleme yönteminin işlem basamakları şöyledir:(Çelenk,2003:132)

1. Hazırlık
2. Cümle Öğretimi
3. Cümle Çözümlemesi
4. Hece Çözümleme
5. Serbest Okuma

Çözümleme Yönteminin İşlem Basamakları



Şekil - 3

Şekil-2’de de görüldüğü gibi çözümleme yönteminde işlem basamakları iç içe geçmiştir. Cümle öğretimi devam ederken cümle çözümlemesi başlar ve cümle çözümlemesi devam ederken sözcük çözümlemesi başlar. İşlem basamaklarının ne kadar zaman alacağına öğretmen öğretim sürecinde öğrencilerin durumuna göre ayarlamalıdır.

1. Cümle Dönemi:

Cümle öğretimine geçmek için, sınıftaki öğrencilerin çocuğunun, hazırlık döneminde kazandırılacak davranışlara yeterli düzeyde ulaşması gerekir. Daha önce de belirtildiği çözümleme yönteminde işlem basamakları iç içe geçmiş durumdadır. Hazırlık dönemi etkinlikleri devam ederken cümle dönemine geçilebilir. Öğretimde bireysel öğrenmeye dikkat edileceğinden gerekli davranışları kazanmayan öğrencilerle özel olarak ilgilenilmelidir. Öğrenciler kalem tutuma, serbest çizgi çizme, düzenli çizgi çizme, okumanın soldan sağa olduğunun kavranması ve okuma

yazma öğrenmeye istekli olma vb. davranış, beceri ve tutumları büyük ölçüde kazandıkları zaman cümle öğretimine geçilebilir. “Öğretme cümle ile başlamanın gerekçesi; çocuğun okuma- yazma öğrenmenin daha başlangıcında görme açısını ve tanıma aralığını geniş tutarak, hızlı ve anlayarak okumanın temellerini atmaktır” (Çelenk,2003:163).

Fiş cümlelerinde aranan özellikler şöyle sıralanabilir:

1. “Çocuğun günlük hayatta kullandığı kelimeleri içermeli,
2. Hayat bilgisi üniteleriyle ilişkili olmalı,
3. Seçilecek ilk cümleler az heceli, daha az sayıda sözcükten oluşmalı,
4. Fiş cümlelerinde çözümleme sürecinde Türkçe’nin sekiz ünlü hafini açığa çıkaracak kelimeler bulunmalı,
5. Fiş cümleleri gruplaştırılarak bir konuda küçük bir metin oluşturacak şekilde olmalı”(Çelenk,2003).
6. “Cümlelerde büyük harflerin hepsi verilmeli, kesme işareti, soru işareti, soru ekleri, virgül, nokta, ünlem işareti ve Türkçe’nin işlek ekleri kullanılmalı,
7. Fiş cümlelerinde ünitelerle bağlantılı, çocuğun duygusal dünyasına uygun “elma, kuzu, balon, balık, kelebek, kedi; kaç, eder, kaldı, çıktı” sözcükleri ile “2 elma, 3 elma daha kaç eder” gibi matematik cümlelerine yer verilmeli” (Güleryüz, 2001).

2. Cümle Dönemi Etkinlikleri

Cümle öğretilirken önce verilecek cümle üzerine öğrencilerin dikkati çekilmelidir. Bu cümle ile ilgili dramatizasyon, hikaye anlatımı, ilgili bir resmin yorumlatılması, ilgili bir şarkının söylenmesi şeklinde olabilir. Bu etkinlikler sonunda cümle öğrencilere tahmin ettirilebilir. Cümle ve anlamı hakkında konuşmalar düzenlenebilir. “İlkokuma yazma öğretiminde, önce cümle verilir, anlam sonra gelir, diye bir şey söz konusu değildir. Her cümle, anlamı ile birlikte verilir” (Binbaşıoğlu, 2001:5). Bu nedenle fiş verilirken, dramatizasyon, fiş cümlesi ile ilgili bir şarkı, resim hakkında konuşma vb. etkinlikler düzenlenmesi cümlelerin anlamının kavratılmasında önemli rol oynar, diyebiliriz. Daha sonra büyük fiş kartonu tüm sınıfın göreceği şekilde asılarak önce öğretmen tarafından okunur, daha

gruplar halinde ve örnek olarak tek tek öğrenciye okutulur. Öğretmen öğrencilerin dikkatini harflerin yönlerine kelimeler arasındaki boşlukların nasıl bırakıldığına çekerek tahtaya yazar. Öğrencilerle havada, sıra üzerine parmakla yazma, kum masasında, taneli maddeler ile yazma, kesik çizgileri tamamlayarak yazma gibi etkinliklerden sonra küçük fiş cümleleri dağıtılarak defterlerine öğretmen kontrolünde yazdırılır.

Cümle verildikten sonra fiş cümlesini doğru okuma diğer fiş cümlelerinden ayırt etme ve defterine örneğine bakmadan yazma becerileri kazandırılmadır. “Cümle öğretiminde çalışmalarımız öğrencilerin bütün duyu organlarına (görsel, işitsel ve hareketli tiplere) cevap verecek şekilde olmalıdır. Yani yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmalıdır. Bir yandan yeni cümleler öğretilirken bir yandan da daha önce verilen cümleler tekrarlanmalıdır. Tekrarlar periyodik aralıklarla olmalıdır” (Ünalın, 2001:35). İlkokuma yazma öğretiminde tekrarın rolü büyüktür ancak bu tekrarlar sıkıcı ve anlamsız olmamalıdır. Tekrarları sıkıcı ve anlamsız olmaktan kurtarmanın yolu ise etkinliklerdir.

Barr and Johnson (1991), okuma sonrasında yapılabilecek bir çok etkinliğinin bulunduğunu ve hangi etkinliğin uygun ve yararlı olacağı konusunda öğretmenlerin karar vermesi gerektiğini dile getirmişlerdir. “Bazı etkinlikler bazı öğrenciler için diğerlerine göre daha yararlı olabilir. Bu yüzden yapılacak olan etkinlikler öğrencinin ihtiyaçlarına göre seçilmelidir. Okuma sonrası etkinlikleri seçerken şu sorular öğretmene yardımcı olabilir:

1. Hangi etkinlikler öğrenciyi okumaya motive eder?
2. Hangi etkinlikler okuma metnindeki soruları cevaplamada öğrenciyi cesaretlendirir?
3. Hangi etkinlikler dil gelişimi için daha uygundur?” (Barr And Johnson:1991,335)

Cümle döneminde yapılabilecek etkinliklere şu örnekler verilebilir:

1. Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazma/okuma
2. Torbadan çekilen küçük fişi yazma/okuma etkinliği düzenleme

3. Tahtaya daire içine yazılan cümlelerden gözü kapalı bulduğu cümleyi yazma/okuma
4. Bir arkadaşının söylediği cümleyi yazma/okuma
5. Masaya dökülen fiş cümlelerinden istenen cümleyi bulup okuma/ yazma
6. Çeşitli fiş cümlelerini tanıma oyunları. Bu oyunlar bir çok şekilde çoğaltılıp değişik şekillerde oynatılabilir.

Bilindiği gibi Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri bir bütün içerisinde kazandırılmalıdır. Hem ilkokuma yazma öğretiminin tümünde hem de cümle döneminde de önemli olan sadece okuyup yazmak değil konuşma, dinleme becerilerinin de gelişmesi olmalıdır. “Dinleme ve izleme, gerek öğrencinin öğrenim sürecince, gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamının en önemli yollarından birisidir. Bir çok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Bireyler arasındaki etkili iletişimin oluşması için, bireylerin dinleme ve izleme becerilerini kazanmaları gerekir” (Cemaloğlu, 2000:50). Okuma ve yazma etkinlikleri sırasında her ne kadar dinleme etkinliği doğal ortamında var oluyorsa da öğretmen dinleme etkinliği için planlanmış ayrıca zamanlar ayırmalıdır. Bunun için bir öğretmen öncelikle bir dinleme konusu hazırlamalıdır. Bir masal, öykü, resim, televizyonda izleyebilecekleri kısa bir film, teypten dinletilen bir öykü vb. olabilir. Daha sonra dinleme konusuna dikkat çekmek için dinleme konusunun önemini hatırlatma, dinleme konusuna sorularla girme, uygun bir resim gösterme, şarkı söyleme vb. etkinlikler düzenlenebilir. Dinleme kurallarının hatırlatılması ve dinleme kurallarına uyum düzeyinin değerlendirilmesi öğrencinin dinleme becerilerinin gelişmesinde önemlidir. Ayrıca dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildirmek de dikkatleri dinleme etkinliğine çekebilir. Dinleme konusuyla ilgili şu etkinlikler yürütülebilir:

1. Dinlenecek metin ya da konuşmanın eksik kalmış bir bölümünü tamamlama etkinliği düzenleme,
2. Dinlenen metin ya da konuşma sırasında konuşma ya da metin konusunda geçen olay ya da düşüncelerin ana noktalarını, yardımcı noktalarını, olay kahramanını, olayların geçtiği yer ve zamanı dikkate alacak dinlemeleri konusunda yöneltme etkinliği düzenleme,
3. Dinlenen metin ya da konuşma konusunun sözlü özetini çıkarma etkinliği düzenleme,
4. Dinlenecek metin ya da konuşmayı öğrencilere dramatize ettirme etkinliği düzenleme,
5. Dinlenecek metin ya da konuşmanın başlığını tahmin etme etkinliği düzenleme,

6. Önceden konu ya da başlığı verilmiş metin ya da konuşmaya yönelik hayali metin ya da konuşma senaryosu düzenleme (Çelenk,20003),
7. Dinleme konusuyla ilgili resim yapma etkinliği düzenleme,
8. Dinleme konusuna uygun bir şarkı söyletme,
9. Dinleme konusunun hangi fiş cümlesiyle ilgili olduğunu bulma etkinliği düzenleme.

Dinleme becerinde olduğu gibi konuşma becerisi içinde en az okuma yazma öğretimi kadar önem verilmeli ve gerekli zaman ayrılmalıdır. İnsanlar duygu, düşünce, tasarımlarını hayallerini en çok sözel olarak ifade ederler. Günümüzde suskun bir toplum olduğumuz ifadesini sık sık duyarız. Kendimizi iyi ifade edemediğimiz, haklarımızı savunamadığımız belki doğruluğu tartışılır ama söylenegelen bir yargıdır. Milli Eğitimin genel amaçları hatırlanırsa “*hür ve bilimsel düşünce gücüne*” *geniş bir dünya görüşüne sahip*”, “*yaratıcı*” kişiler yetiştirmeyi amaç edindiğimizi görürüz. Duygu ve düşünceleri hür bir şekilde ifadeye geçmeye fırsat bulan insanların yukarıda sayılan niteliklere daha rahat ulaşabileceğini söyleyebiliriz.

Bireyler arası iletişimde de konuşma becerisinin önemi göz önüne alınırsa bu becerinin temeli daha birinci sınıfta atılmalıdır. Bunun için öğretmen konuşma becerisi kazandırmak için planlı etkinlikler düzenlemelidir. Önceden bir konuşma konusu hazırlamalıdır. Bu; tekerleme, şiir, fıkra ya da taklidi konuşmalar olabileceği gibi masal, öykü, resim hakkında konuşma da olabilir. Yine konuşma etkinlikleri dramatizasyon, yarım bırakılan metni tamamlama, güzel konuşmaları taklit etme, sınıfa getirilen bir resim hakkında konuşma, izlenen bir film hakkında duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatma yolunda konuşma gibi etkinliklerle zenginleştirilebilir. Çelenk (2003), öğretmenin konuşmaya isteklendiren, yüreklendiren telkinlerde bulunmasının, günlük konuşmalar düzenlemesinin ve konuşma güçlüğü çeken çocuklara konuşma fırsatları tanımasının konuşma becerisinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki, dil becerilerinin kazandırılması için; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirinden daha üstün tutulmamalıdır. Türkçe

öğretimi, bu dört becerinin kazandırılması için; çeşitli, öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrenmede kalıcılığı sağlayan planlı etkinliklerle yürütülmelidir.

Problem: İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyi nedir?

Alt Problemler:

1. İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken

- a. dinleme,
- b. konuşma,
- c. okuma,
- d. yazma

etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken

- a. dinleme,
- b. konuşma,
- c. okuma
- d. yazma

etkinliklerinin gerçekleşme düzeyi nedir?

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı; ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi:

İlkokuma yazma öğretimi dil öğretiminin ve öğrenim hayatının ilk basamağıdır. Bu dönemde kazanılacak bilgi, beceri ve davranışların, öğrenim hayatı boyunca çocuğunun başarısını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir.

İlkokuma yazma öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Bu dönemki çocuklar okula dinleme ve konuşma beceriyle donanık gelir ancak okuma ve yazma becerilerini okulda kazanacaktır. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin temeli okuma-yazma öğretimi içerisinde atılır. Kazandırılacak becerilerin ise öğrencinin tüm öğrenim hayatında etkili olacağı söylenebilir. Çünkü öğrenci dinleyerek ve okuyarak bilgi kazanacak ve kendini yazarak ve konuşarak ifade edecektir. Bular da hem tüm dersler için hem de çocuğun gelecekteki günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılamada gerekli olan becerilerdir.

Daha etkin, daha nitelikli öğretim için, eğitimin bir çok alanında yapılan araştırmalar gibi, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar da süregelmektedir. Okuma yazma öğretimi içinde dil becerilerinin kazandırılması için yapılan etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştiğini saptamayı amaçlayan bu araştırmanın da etkili okuma yazma öğretimi içinde önemli yer tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın, ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde hangi etkinliklerin yeterince yapıp yapılmadığına açıklık getireceği ve bunun sonucunda dil becerilerinin daha etkili kazandırılması için öneriler geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar:

Bu araştırma şu sayıltıya dayanmaktadır;

Anket, gözlem ve görüşme formlarında ele alınan; dil becerilerinin kazanımı için cümle döneminde yapılabilecek etkinlikler yeterli sayıdadır.

Sınırlılıklar:

Bu araştırma, dil becerilerinin kazanımı için cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerle sınırlıdır.

Tanımlar:

Dil Becerileri: Dili öğrenme ve kullanmadaki dört temel eylem olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir.

İlkokuma Yazma Öğretimi: İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersi içinde, anadil becerilerinin kazandırılması ve gelişimi için yapılan etkinliklerin tümüdür.

Cümle Dönemi: İlkokuma yazma öğretimi içerisinde anlamlı fiş cümlelerinin öğretimini kapsayan dönemdir.

Etkinlik: Öğretimin gerçekleşmesi için yapılan planlı eylemlerdir.



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında ilkokuma yazma öğretimi, dil becerileri öğretimi ile ilgili araştırmalar yer alacaktır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelenk (1993), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” adlı araştırmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, bireşim yönteminin bir alt tekniği olan “aşamalı bireşim tekniği” ile okuma yazma becerisini kazanan öğrenciler ile çözümleme yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonunda;

1. “Aşamalı bireşim tekniğinin” okuma becerisini daha kısa sürede kazandırdığı gözlenmiştir.
2. “Aşamalı bireşim tekniğinin” okuma hızı, okumada doğruluk derecesi, okuduğunu anlama gücü yönünden çözümleme yönteminden daha başarılı olabileceğine ilişkin bir bulgu elde edilememiştir.
3. “Aşamalı bireşim tekniğinin” yazma becerisinin kazanılmasında çözümleme yöntemine göre daha başarılı sonuç verdiği gözlenmiştir.
4. Hem “Aşamalı bireşim tekniğinde” hem de çözümleme yönteminde; okuma ve yazma becerisinin basitten karmaşığa, yani heceden sözcük ve cümleye doğru bir sıra izlediği gözlenmiştir.

Sever (1993), okuduğu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında tam öğrenme ilkelerinin kullanılmasının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda, tam öğrenme kuramı; okuduğunu anlama ile ilgili kavrama düzeyi davranışlarının kazandırılmasında ve toplam eriş düzeyinde etkili olmuştur. Ancak okuduğunu anlamayla ilgili bilgi düzeyi davranışlarının kazandırılmasında tam öğrenme ilkeleri etkili bulunmamıştır. Yazılı anlatımla ilgili bilgi, uygulama ve toplam eriş düzeylerinde, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Tam-

öğrenme modelinin yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında geleneksel yaklaşımdan etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alperen (1994), “ Okuma Yazma Öğretimi ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması” konulu araştırmasında çözümleme metodunun dayandığı psikolojik ve fizyolojik temeller ile genel öğretim metotları bakımından birleştirme metodu karşısındaki durumu daha dikkate değer uygulama sonuçları verdiğini belirtmiştir. Araştırmada insanın anlamlı bütünleri daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrendiğini belirterek çözümleme metodunun öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu bir takım sonuçları kullanma imkânına kolayca sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldızlar (1994), “Özel ve Resmi İlköğretim Okulları I. Kademe 4. sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları” adlı araştırmasında, öğrencilerin yazma ile ilgili ilkeleri tam öğrenme sınırının % 70 altında yerine getirdikleri, özel okullarda bunun % 47’ler düzeyinde olduğu, resmi okullarda bunun daha düşük olarak % 28 düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Başlık koyma, anlatım düzeni ve anlatım zenginliği ile ilgili ilkeleri uygulamada özel okul lehine anlamlı bir farka ulaşmış, yazım kuralları ile ilgili ilkeleri yerine getirmede her iki okul arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için bazı önlemlerin alınması, bu bağlamda yazma becerilerini geliştirecek yeni araç gereçlerinin hazırlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi ve öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Aşıcı (1996), öğretmenlerin, dilbilgisi öğretiminde, ilköğretimin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde karşılaştıkları problemler konusunda çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin, MEB’nin belirlediği ilkeler dışında uygulamalar yaptıkları, dilbilgisi adı altında ders işlediklerini, Türkçe dersi içinde verilmesi gereken dilbilgisi konularının ayrı bir ders saati içinde, ayrı yardımcı kitaplardan yararlanılarak işlendiğini ve öğretmenlerin dilbilgisi konularını vermede bir yöntem ihtiyacı duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Demirel (1996) “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları” konulu çalışmasında, anadili öğretimi ve program geliştirmede ortaya konan gelişmelerin en son 1981 programında hazırlandığını ve halen uygulandığını belirlerken, gerek bu program ile gerekse Türkçe öğretiminde sınıf içi uygulamalar ilişkin bazı belirlemeler ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, 1981 Türkçe Programının; 4 temel dil becerisi göz önünde bulundurularak düzenlendiği, programdaki bazı özel amaç, genel amaç ve davranış ifadelerinin karmaşık ve tutarlılıktan yoksun olduğu, programda eğitim durumlarına yer verilmesi gerektiği, kullanılacak araç gereçler hakkında bilgi verilmesi, örnek sınav durumlarının hazırlanması gerektiği ortaya konulmuştur.

Sınıf içi uygulamalar bakımından ortaya konan belirlemelerde okullarımızda Türkçe öğretimi için belirlenen ders saati süresinin yetersiz olduğu ve bunun dünya standardına uygun olmadığı, dört temel dil becerisinin öğretiminde öğretmenlerin zorlandıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları, bu nedenle hizmet içi kurslardan geçirilmeleri, ana dili öğretiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ortaya konulmuştur.

Ferah (1996), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekanın Yeri” adlı araştırmasında birinci sınıftaki çocukların görsel algılarının ve gelişim düzeylerinin okuma-yazmadaki gelişmelere etkilerini gözlemeyi ve karşılaşılan hata türlerini tespit etmeyi amaçlamış ve defter incelemelerinde en fazla “sesli unutma”, “kelime birleştirme”, “sessiz karıştırma”, “kelime bölme”, “sessiz unutma” ve “sesli karıştırma” değişkenleri üzerinde toplandığı, okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilerin eğitim almış olanlara göre daha fazla sesli karıştırma hatası yaptığı bulgularına ulaşmıştır

Erginer (1996), “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları” konulu araştırmasında; öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin davranışları yeteri düzeyde gösterdiği, okul yöneticileri ve müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin davranışlarını yeterli düzeyde göstermedikleri, gözlem bulgularına göre öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını çoğu zaman seslendirmeyi kılavuzlama ve

yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri; diğer davranışları hiç göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin diğer davranışları ve özellikle oyun çocuğu olan ilkokul çocuğuna okuma yazma öğretirken, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları ve öğrenme davranış değişikliğinin kontrolü olan sına davranışlarına hemen hemen hiç yer vermediği görülmüştür.

Kılıç (1996) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamada ortaya çıkan problemlerle ilgili düşüncelerini araştırmayı amaçlamış ve:

1. Öğretmenlerinin bedenlen ve ruhen eğitim ortamına hazır gelmemeleri
2. Birinci sınıf Türkçe programının ihtiyaca cevap vermemesi
3. Öğretimin hangi metotla yapılacağına ilişkin devletin açıkça bir metot adı vermemesi
4. Farklı branşlardaki fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanıp, ilkokuma yazma öğretimi ile gerekli eğitimi almamış olmaları
5. Mesleğe başladıktan sonra sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip etmemeleri
6. Öğretmenlerin yardımcı ders araç gereçlerini kullandığı ancak TV. , video, teyp slayt makinesi gibi araçların kullanımının yaygınlaşmağı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Hersan (1998)’ın, “The Integration of Reading and Writing Through Pair and Group Work” adlı araştırmasında Gazi üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin bir bölümüne okuma ve yazma ile ilgili aktiviteler ayrı ayrı verilmiş bir bölümüne ise okuma yazma aktiviteleri birleştirilerek verilmiştir. Sonuç olarak, yazma ve okuma becerilerinin birleştirilerek ikili veya grup çalışması ile pekiştirildiğinde öğrencilerin hedefe daha çabuk ulaştığını ve başarılarının arttığını kanıtlanmaktadır.

Yangın (1998), “Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yöntemini etkisi” konulu araştırmada, ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde ELVES yönteminin, öğrenme düzeyini ve öğrenmenin kalıcılığa etkisi olup olmadığını; bu etkinin, öğrencilerin zeka bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, annenin ve

babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ELVES yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmede etkili olduğu, dinlediğini anlama becerisinin erişti puanlarını anlamlı derecede yükselttiği, ancak kalıcılık konusunda bir fark oluşturamadığı, ELVES yöntemi ile elde edilen başarının diğer değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İçli (1999), “İlköğretim okullarında okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler” konulu araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları genel güçlüklerle ilişkin algıları orta nokta olan kararsızlık düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi konusunda iyi yetişemedikleri ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerle bireysel ilgilenemedikleri konularını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. 10-14 yıllık öğretmenlerin, kendilerinden daha genç olan 1-4 yıllık öğretmenlere göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan genel güçlükleri daha olumsuz algıladıkları sonucuna varmıştır.

Yaman (1999), Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin⁸ temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmış ve birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cihangir (2000), “Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisinin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi” konulu araştırmasında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için eğitim programı hazırlanmış, deney ve kontrol grupları oluşturularak kontrol grubuna bir müdahale yapılmazken deney grubuna dinleme becerisi eğitimi verilmiştir. Sonuçta; etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği bulunmuştur.

Kılıç (2000), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği” konulu araştırmasında; metin yönteminin uygulandığı grupla geleneksel yöntemin uygulandığı grubun okumaya geçiş zamanı ve dil becerileri kazanma düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Programlanmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun, okumaya geçme zamanı, geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun okumaya geçme zamanından anlamlı derecede düşük çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca programlanmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun; dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili beceri kazanma düzeyi, okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyi, yazma becerisini kazanma düzeyi, geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun bu becerileri kazanma düzeyinden anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Tümtürk Yılmaz (2000), İlköğretim 4. ve 5. sınıfların Türkçe derslerinin program amaçları doğrultusunda “Türkçe’yi doğru, güzel, etkili, açık ve anlaşılır bir biçimde konuşma becerisi kazandırma” etkinliklerinde Yaratıcı Drama yöntemini kullanarak bir öğretim modeli önerisi geliştirmiş ve bu modelin uygulanması ve denenmesi sonucunda, ilköğretim Türkçe eğitiminde var olan diksiyon çalışmaları eksikliğinin gideceği, bu alanda var olan çok büyük bir açığı kapatacağı ve yaratıcı dramının bir eğitim yöntemi olarak başarısını kanıtlayacağı düşüncelerine ulaşmıştır.

Çetin (2001), “Effects of Pre-Listening Activities on EFL Listeners Comprehension by Turkish Lycee 1 Students” konulu araştırmasında dinleme öncesi aktivitelerin öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisini ve (sorgulama, resimler, kelimeler) dinleme öncesi alıştırmalarının hangisinin diğerlerinden daha üstün olduğunu araştırmayı amaçlamış ve dinleme alıştırmalarının öğrencilerin dinleme başarılarını arttırdığını tespit etmiştir. Üç dinleme aktivitesi arasında en az etkili olan kelime çalışması olmasına rağmen, dinleme öncesi hiç aktivite yapılmamasından daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kablan (2001), “Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Türkçe İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmasında öğretim ortamını zenginleştirmesi, derse katılımı arttırması, ilkokuma yazma öğretiminin aşamalarında etkin olarak kullanılması açılarından programın artılarını ortaya koyarken, yazma becerilerini geliştirmek için başka bir araçtan yararlanılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Uçar (2001), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması” konulu araştırmasında karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencileri, anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan metotlardan çözümleme metodu ile okuma öğrenen öğrencilerin karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Akyüz (2002), “Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortama Dayalı Bir Model Önerisi” adlı araştırmasında yaşantıların

1. Türkçe eğitime, Türkçe eğitimi de yaşantılara nasıl dönüştürülebilir?
2. Durağan nitelikteki Türkçe dersleri birer devinim dersi haline nasıl getirilebilir?
3. Türkçe dersleri bir sanat eğitimi süreci olarak uygulama alanlarına nasıl dönüştürülebilir?
4. Eğitim teknolojilerinden de yararlanarak Türkçe derslerinin yapıldığı bir eğitim ortamına nasıl ulaşılabilir?

sorularının cevaplarını aramış ve Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı bir model önerisi geliştirmiştir. Geliştirilen modelde Türkçe öğretimde sinemanın, oyunlaştırma yöntemlerinin, yaratıcı drama, beyin fırtınası gibi yöntemlerin kullanılması yanı sıra eğitim teknolojilerinden yararlanılarak Türkçe dersinin tek düzelikten kurtarılmasıyla etkili ve tam öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öneriler sunmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stewart-Dore (1986) öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin analizine yönelik araştırmasından okuma ve yazma öğretiminde teori ile pratik arasındaki sorunu çözmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretiminde sadece anlama ve düşünmeyi geliştirmekten öte, öğretimi içeriğin öğretilmesine yönelik uygulamalarıyla sınırlı tutarlarsa çocuklara çok fazla yararlı olamayacaklarını, öğretmenlerin okuma öğretimi uygulamalarında kendi kendilerini sorgulamaları gerektiğini, kendi edindikleri okur yazarlık deneyimlerinin yeterli olamayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Horowitz ve Samuels (1985) günümüzde yapılan araştırmalarda dinlediğini anlamamanın göz ardı edildiğini savunmaktadırlar. Okuduğunu anlamamanın ve okuma ile ilgili problemleri saptamanın dinleme- okuma ilişkisine bağlı olup olmadığı konusundaki bilginin yeterli olmadığını; bazı dinleme becerilerinin okuma için ön koşul olup olmadığını bilmediklerini de dile getirmektedirler. Yaptıkları araştırmada iyi ve zayıf okuyucular arasında ; dinlenen zor bir anlamada, dinlenen kolay bir anlamada anlamlı farklar bulunmamıştır.

Pearson ve Fielding (1982), dinlediğini anlama becerisi ile ilgili yaptıkları literatür taramasında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için yapılan öğretim etkinlikleri, dinlediğini anlama becerisinin de gelişmesini sağlamaktadır.
2. Dinleme sırasında ve sonrasında, öğrencilerin aktif olarak (sorular sorarak, sorulan sorulara cevap vererek) katılımları, dinlediğini anlama becerisinin gelişimini sağlamaktadır.
3. Öğrencilere metinler okunması, dinlediğini anlama becerisine katkı sağlamaktadır.
4. Yalnız okuduğunu anlama becerisi değil, yazılı anlatım becerisi gibi dil ile ilgili diğer becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri dinlediğini anlama becerisinin gelişimine katkı getirmektedir.
5. Öğrencilere doğrudan öğretilen dinleme stratejileri, onların dinleme ile ilgili bilince varmaları konusunda diğer yaklaşımlardan daha etkili olmaktadır.

Burnig and Horn (2000)'un araştırmasında, yazma becerisinin ortaya konulması için bireyi yazmaya motive etmede; öğrencilerin yazmayla ilgili olumlu duygu geliştirmeleri sağlanmalı, bunun için de yeteneklerinin farkına varmaları için yaratıcı yazma çalışmalarına yer vermek, öğrencilere yazma amaçları konusunda yönlendirme için, katılımı sağlamak, öğretmen rehberliğinde ilgi çekici yazma gereçleri ile yazma olanaklarını sağlamak, yazma için destekleyici ve pozitif duygusal bir ortam oluşturmak gibi dört önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur.



BÖLÜM III

6

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, kullanılacak ölçme araçları, verilerin cinsi ve kaynağı ile istatistik teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamada anket- survey yöntemi kullanılması bakımından nicel, etkinliklerin gerçekleşme düzeyini saptamaya yönelik yapılandırılmış alan çalışması türündeki gözlem ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılması açısından nitel bir araştırmadır.

NİCEL: Anket-survey

NİTEL: Görüşme; Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme
Gözlem; Yapılandırılmış alan çalışmaları

Evren ve Örneklem

1. Evren:

Araştırmanın evreni 2003-2004 öğretim yılında Sakarya ili Merkez ilçesinde görev yapan 1086 sınıf öğretmeni ve Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan 373 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

2. Örneklem:

Bu araştırmada, Sakarya ili merkez ilçesinde görev yapan 1086 öğretmenden şans- random yoluyla seçilen 165 sınıf öğretmeni ve Bolu Merkez ilçesinde görev yapan 1 sınıf öğretmeni üzerinde çalışılmıştır.

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo III – 1 de sunulmuştur.

Tablo III – 1
Erkek-Bayan Öğretmen Dağılım Yüzdesi

CİNSİYET	N	%
Bayan	88	53,3
Erkek	77	46,7
TOPLAM	165	100

Tablo III-1’den de anlaşıldığı gibi ankete katılan sınıf öğretmenlerinin % 53,3’ü bayan, % 46,7’si erkektir.

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerini dağılımı Tablo III-2’de sunulmuştur.

Tablo III – 2
Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresi

MESLEKTEKİ HİZMET SÜRESİ	N	%
1-5 yıl	18	10,9
6-10 yıl	41	24,8
11-15 yıl	40	24,3
16 ve daha fazla yıl	66	40,0

Bazen : 3

Nadiren : 2

Hiçbir zaman: 1

Bu araştırma için seçilen sınıf öğretmeni cümle dönemi içerisinde haftada bir gün üç Türkçe ders saati içinde gözlenmiştir. Gözlem bulgularının sunulmasında gözlenen durum tırnak işareti içinde yazılmıştır. Sonuna parantez işareti içinde 20 gözlemde o durumun kaç kez gözlendiği yazılmıştır. Bazı durumlarda ise o etkinlik içinde o durumun kaç kez gözlendiği belirtilmiştir.

“.....” (20/8) : 20 gözlemde bu durumla sekiz kez karşılaşıldı.

“.....” (20/8:10): 20 gözlemde 8 kez bu etkinlik yapıldı ve yapılan 8 etkinliğin içinde bu durum 10 kez gözlendi.

Görüşme bulgularının sunumunda ise sınıf öğretmenlerin görüşleri yine tırnak işareti içinde sunulmuş ve sonunda parantez işareti içinde o öğretmenin kodu ile o ifadenin hangi sorunun cevabı içerisinde olduğunu belirten rakam verilmiştir.

“.....”(G:A,1) : A öğretmeni 1. görüşme sorusu içinde bu ifadeyi kullanmıştır.

Güvenirlilik testi için anket, Bolu ili merkez ilçesinde görev yapan 45 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa formülü ile hesaplanmıştır. Bulunan Alpha ,7921’dir. Standart Alpha değeri ,8185 olduğundan anket güvenilir bulunmuştur.

görüşme sonuçlarının güvenirliği sağlanmak için; sınıf öğretmenlerinin görüşme sorulara verdikleri cevaplar aynen ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve analiz kısmına geçmeden bir uzman tarafından dinlenmiştir.

e. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Uygulanabilirliği:

Anket, görüşme ve gözlemde baz alınan ilköğretilere yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin belirlenmesi aşamasında ilgili literatür incelenmiş ve bir çok yapılabilecek etkinlik belirlenmiştir. Belirlenen etkinlikler uzman görüşlerine başvurularak elenmiş, gruplandırılmış ve ifadeler üzerinde bir çok.

değişmeler yapılarak son hali verilmiştir. Daha sonra etkinlikler uygun bir şekilde anket, görüşme ve gözlem formunda gerekli şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur. Bu durumun ölçek kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Gözleme başlamadan önce nelerin gözleneceğinin belirlenmesi ve elde edilen bulguların süreç içindeki tutarlılığının gözlem bulgularının geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca gözlem görüşmeden elde edilen bulgular ile desteklendiğinden ve bu yolla genellemeye gidebildiğinden geçerliğin de arttığı söylenebilir.

d. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler:

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri saptamak amacıyla anketten elde puanların, frekans, yüzdelik dağılımları, standart sapmaları hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir.

Gözlem ve görüşme sonuçlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde izlenen aşamalar ve gerekli açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

BÖLÜM IV

8

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, cümle döneminde yapılabilecek dinleme, konuşma, yazma ve okuma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine ait verilerin analizi yapılmış, sonuçlar tablolarda sunulmuştur. Ayrıca, bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin bir öğretmen, gözlenmiş ve ankete katılan 5 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Görüşme, gözlem ve anket sonuçları birbirleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın problemine ilişkin anket, gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgular dil becerilerine ve alt problemlere göre sıralanarak sunulmuştur.

1. Cümle Döneminde Yapılması Gereken Dinleme Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt problem 1-a 'ya ait ilgili bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Alt Problem 1-a: İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken dinleme etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken dinleme etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo IV-1’de sunulmuştur.

Tablo IV-1

**Cümle Döneminde Yapılması Gereken Dinleme Etkinliklerinin
Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Seçenekler İlgili Maddeler	Her Zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1.Düzeeye uygun bir dinleme konusu hazırlarım.	58	35,2	60	36,4	35	21,2	29	5,5	-	-	162	98,2	4,03	0,89
2. Birden fazla duyuya hitap edecek etkin dinleme araçlarından yararlanırım.	32	19,4	46	27,9	63	38,2	19	11,5	5	3,0	165	100	3,49	1,02
3. Dinleme kurallarını hatırlatırım.	80	48,5	55	33,3	19	11,5	1	0,6	1	0,6	156	94,5	4,35	0,77
4 Dinleme etkinliğine öğrencilerin dikkatini çekerim.(dinleme konusunun önemini açıklamak, dinleme metnine sorularla girmek)	88	53,3	57	34,5	17	10,3	1	0,6	-	-	163	98,2	4,42	0,70
5. Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.	75	45,5	57	34,5	27	16,4	2	1,2	3	1,8	164	99,4	4,21	0,89
6.Sınıf içi konuşma diline özen gösteririm.	124	75,2	32	19,2	8	4,8	1	0,6	-	-	165	100	4,69	0,59
7.Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildiririm.(Sözel özet,dramatize, yarım bırakılan metni tamamlama, vb.)	64	38,8	66	40,2	33	20,0	2	1,2	-	-	165	100	4,16	0,78
8.Öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendiririm.	82	49,7	62	37,6	19	11,5	1	0,6	-	-	164	99,4	4,37	0,71

Madde 1: Tablo IV-1’e bakıldığında öğretmenlerin %35,2’si “her zaman”, % 36,4 “sıklıkla”, % 21,2’si “bazen”, % 5,5’i “nadiren” dinleme konusu hazırlandığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik dilimler incelendiğinde,

öğretmen görüşlerinin % 71,8 oranla “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Hiçbir zaman dinleme konusu hazırlamanın seçeneği işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin çoğunluğu dinleme etkinliği için dinleme konusu hazırlamışlardır. “Dinleme metni hazırlama” etkinliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4.03 ortalama düzeyiyle “sıklıkla” seçeneğinde birleştiği görülmektedir.

Madde 2: Tablo IV-1’de, öğretmenlerin %19,4’ü “her zaman”, %27,9’u “sıklıkla”, %38,2’si “bazen”, % 11,5’i “nadiren” % 3 ‘ü “hiçbir zaman” birden fazla duyuya hitap edecek etkin dinleme araçlarından (TV. ,radyo, video, vb) yararlanırım şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Yüzdelik dilimlere bakıldığında öğretmenlerin bu etkinlik için görüşlerinin % 38,2’lik bir çoğunlukla “bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Birden fazla duyuya hitap edecek etkin dinleme araçlarından (TV., radyo, video, vb) yararlanma” etkinliğine ilişkin öğretmenin görüşlerinin 3,49 ortalama düzeyi ile “sıklıkla” seçeneğinde birleştiği görülmektedir.

Madde 3: Tablo IV-1 incelendiğinde “dinleme kurallarını hatırlatma” etkinliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4,35 ortalama düzeyiyle “her zaman” seçeneğinde birleştiği görülmektedir. Yüzdelik dilimler incelendiğinde % 48,5’i “her zaman” % 33,3’ü “sıklıkla” % 11,5’i “bazen” şeklinde görüş belirtirken % 0,6’sı “nadiren” ve yine % 0,6’sı “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik dilimlerin “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı ve ortalamanın da “her zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Bu durumda anket sonuçlarına göre öğretmenler dinleme kurallarını hatırlatmışlardır.

Madde 4: Tablo IV-1’de de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri % 53,3’ü “her zaman”, % 34,5’i “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaşırken % 10,3’ü “bazen”, % 0,6’sı “nadiren” şeklinde görüş belirtmiştir. Hiçbir zaman seçeneğine katılan öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin “dinleme etkinliğine öğrencilerin dikkatini çekme (dinleme konusunun önemini açıklama, dinleme metnine sorularla girme vb.)” maddesine ilişkin görüşleri 4,42 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarına göre öğretmen

görüşleri, öğrencilerin dikkatini dinleme konusuna çekme etkinliğini gerçekleştirdikleri yönündedir.

Madde 5: Tablo IV-1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik etme” maddesine % 45,5’i “her zaman” %34,5’i “sıklıkla” % 16,4’ü “bazen” 1,2’i “nadiren” %1,8’i “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yüzdelik dilimlerin % 80,0’lik oranla “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin 4,21 ortalama düzeyiyle “her zaman” seçeneğinde birleştiği görülmektedir.

Madde 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “sınıf içi konuşma diline özen gösterme” maddesine %75,2’si “her zaman” % 19,2’si “sıklıkla” % 4,8’i “bazen” 0,6’sı “nadiren” seçeneğini işaretlerken “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin olmadığı görülmektedir. Yüzdelik dilimlere bakılırsa büyük çoğunluğun “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Dinleme etkinliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin geneline bakıldığında etkinlik ortalamasının 4,69 ile “her zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Madde 7: Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını (Sözel özet,dramatize, yarım bırakılan metni tamamlama, başlık bulma vb.) bildirme.” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri yüzdeleri tablodan incelendiğinde, öğretmenlerin % 38,8’nin “her zaman”, % 40,2’sinin “sıklıkla”, %20’sin “bazen”, %1,2’sinin “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini belirttikleri görülmektedir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik dilimler incelendiğinde öğretmen görüşlerinin “sıklıkla” ve “her zaman” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu etkinliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin; 4,16 ortalama düzeyi ile “sıklıkla” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, dinleme etkinliği sonunda yapılabilecek sözel özet, dramatize, yarım bırakılan metni tamamlama, başlık bulma vb. etkinlikleri yaptıkları görüşündedirler.

Madde 8: Tablo IV- 8'den görüldüğü gibi öğretmenlerin; % 49,7'si “her zaman”, % 37,6'sı “sıklıkla” % 11,5'i “bazen” % 0,6'sı “nadiren” öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirdikleri yolunda görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik dilimlere bakılırsa, bu madde için, öğretmen görüşlerinin % 87,3'lük bir oranla “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4,37 ortalama düzeyiyle “her zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

2. Cümle Döneminde Yapılması Gereken Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında alt problem 1-b'ya ait bulgular sunulmuştur.

Alt Problem 1-b: İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo IV-2’de sunulmuştur.

Tablo IV-2

Cümle Döneminde Yapılması Gereken Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Seçenekler Maddeler	Her Zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Düzeye uygun bir konuşma konusu (Resim, metin, şiir, tekerleme, bilmece, rüya vb.) hazırlarım.	61	37,5	52	31,5	41	24,5	10	6,1	-	-	164	99,44	0,93	
2.Konuşma kurallarını (ses tonunu iyi ayarla vb.) hatırlatırım.	86	52,2	58	35,2	19	11,5	1	0,6	-	-	165	100	4,39	0,71
3.Öğrencilere, konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar veririm.	88	53,3	65	39,4	9	5,5	3	1,8	-	-	165	100	4,44	0,68
4.Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.	73	44,2	63	38,2	25	15,2	1	0,6	-	-	162	98,24	2,28	0,74
5.Konuşma konusunda çekingen çocuklara konuşma fırsatları tanırım.	69	41,8	66	40,0	27	16,4	3	1,8	-	-	165	100	4,21	0,78
6.Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettiririm.	35	21,2	52	31,5	49	26,7	23	13,9	6	3,6	165	100	3,52	1,08
7.Öğrencilerin konuşma kurallarına uymadıklarını değerlendiririm.	77	46,7	75	45,5	9	5,5	2	1,2	1	0,6	164	99,44	3,70	0,70

Madde 1: Tablo IV-2’den de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 37,5’i “her zaman” % 31,5’ “sıklıkla” % 24,5’i “bazen” % 6,1’i “nadiren” seçeneğini işaretlerken “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Konuşma konusu hazırlama maddesine ilişkin öğretmen görüşleri “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneğinde yoğunlaşırken, “bazen” seçeneğinin de % 24,5’lik oranla işaretlediği görülmektedir.

Konuşma konusu hazırlama maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4,00 ortalama düzeyiyle “sıklıkla” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre konuşma konusu hazırlanmaktadır.

Madde 2: Tablo IV- 2’den de görüldüğü gibi konuşma kurallarını hatırlatma maddesini öğretmenlerin % 52,2’si “her zaman”, % 35,2’si “sıklıkla”, % 11,5’i “bazen”, % 0,6’sı “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” senegini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik dilimlere bakıldığında öğretmen görüşlerinin “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Konuşma kurallarını hatırlatma maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,39 ortalama düzeyi ile “her zaman” senegindedir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; konuşma kuralları hatırlatılıyor denilebilir.

Madde 3: Tablo IV- 2’den de görüldüğü gibi öğrencilere konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar verme maddesine öğretmenlerin % 53,3’ü “her zaman”, % 39,4’ü “sıklıkla”, % 5,5’i “bazen”, % 1,8’i “nadiren” seçeneğini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Öğrencilere konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar verme” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,44 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarından elde edilen verilere bakıldığında; hem yüzdelik değerlerin “her zaman” seçeneğinde yoğunlaşması, hem-

de ortalamanın “her zaman” seçeneğinde kabul görmesine göre; öğrencilere konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar verilmektedir.

Madde 4: Tablo IV-2’den de görüldüğü gibi öğretmenlerin “öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” maddesine % 44,2’si “her zaman”, % 38,2’si “sıklıkla”, % 15,2’si “nadiren”, % 0,6’sı “bazen” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Bu madde için yüzdelik değerlere bakıldığında öğretmen görüşlerinin “her zaman”ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4,28 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleştiği görülmektedir. Yüzdelik değerler ve ortalama düzeyi dikkate alındığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” etkinliği gerçekleşmektedir

Madde 5: Tablo IV- 2’den de görüldüğü gibi; “konuşma konusunda çekingen çocuklara konuşma fırsatları tanıma” maddesine öğretmenlerin % 41,8’i “her zaman”, % 40,0’ı “sıklıkla”, % 16,4’ü “bazen”, % 1,8’i “nadiren” seçenekleri işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında toplam 81,8’lik değerle “her zaman” ve sıklıkla seçeneklerinde birleştiği görülmektedir.

“Konuşma konusunda çekingen çocuklara konuşma fırsatları tanıma.” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin 4,21 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleştiği görülmektedir. Yüzdelik değerler ve ortalama düzeyi dikkate alındığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Konuşma konusunda çekingen çocuklara konuşma fırsatları tanıma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 6: Tablo IV- 15’den de görüldüğü gibi; “Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettirme.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 21,2’si “her zaman”, % 31,5’i “sıklıkla”, % 26,7’si “bazen”, % 13,9’u “nadiren”, % 3,6’sı “hiçbir zaman”.

seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değerin “sıklıkla” seçeneğinde yoğunlaştığı görülürken, “bazen” seçeneği için görüş belirten öğretmenlerin de % 26,7’lik değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. Ayrıca konuşma etkinlikleri için diğer maddelere göre “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinin de işaretlenme oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettirme.” maddesi için ğretmen görüşleri 4,52 ortalama düzeyi ile “sıklıkla” seçeneğinde birleşmiştir. Bu ortalama düzeyi konuşma etkinlikleri içinde en düşük ortalama değeridir.

Madde 8: Tablo IV- 2’den de görüldüğü gibi “ğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 46,7’si “her zaman”, % 45,5’i “sıklıkla”, % 5,5’i “bazen”, % 1,2’si “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen öğretmenin olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakılırsa toplam 92,2’lik değerle yoğunluğun “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde olduğu söylenebilir. “ğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme.” maddesi için ğretmen görüşleri 4,37 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleşmiştir.

3. Cümle Döneminde Yapılması Gereken Okuma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin ğretmen Görüşleri

Bu başlık altında alt problem 1-c’ye ait bulgulara yer verilmiştir.

Alt Problem 1-c: İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken okuma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin ğretmen görüşleri nelerdir?

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken okuma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin ğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo IV-3’de sunulmuştur.

Tablo IV - 3

Cümle Döneminde Yapılması Gereken Okuma Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Seçenekler Maddeler	Her Zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenlerim.(Dramatize, ilgili resim gösterme, konuşma vb)	95	57,6	51	30,9	16	9,7	2	1,2	1	0,6	165	100	4,43	0,76
2.Verilen fiş cümlesini örnek olarak okurum.	134	81,2	23	13,9	1	0,6	1	0,6	-	-	159	96,4	4,82	0,44
3.Fiş cümlesini öğrencilere söz korosuyla okuturum.	131	79,4	26	15,8	7	4,2	-	-	-	-	164	99,4	4,75	0,52
4.Öğrencilere örnek olarak okuturum.	124	75,2	28	17,0	10	6,1	-	-	1	0,6	163	98,8	4,68	0,64
5.Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapar okuturum.	96	58,2	60	36,4	8	4,8	1	0,6	-	-	165	100	4,52	0,62
6.Cümleyi tanıma oyunları oynatırım.	66	40,0	45	27,3	46	27,7	8	4,8	-	-	165	100	4,02	0,93
7.Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.	79	47,9	55	33,3	28	17,0	2	1,2	1	0,6	165	100	4,26	0,82
8.Okuma hatalarını anında düzeltirim.	118	75,5	33	20,0	12	7,3	-	-	1	0,6	194	99,4	4,62	0,67

Madde 1: Tablo IV- 3'den de görüldüğü gibi; “Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenlenme.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 57,6’sı “her zaman”, % 30,9’u “sıklıkla”, % 9,7’si “bazen”, % 1,2’si “nadiren”, % 0,6 ’sı “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülürken,

“sıklıkla” seçeneği için görüş belirten öğretmenlerin de % 30,9’luk değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenleme.” maddesi için öğretmen görüşleri 4,43 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenleme” maddesi gerçekleşmektedir.

Madde 2:Tablo IV- 3’den de görüldüğü gibi; “Verilen fiş cümlesini örnek olarak okuma” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 81,2’si “her zaman”, % 13,9’u “sıklıkla”, % 0,6’sı “bazen”, % 0,6’sı “nadiren”, seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değer okuma etkinlikleri içinde “her zaman” seçeneğinin işaretlenmesinde ikinci en büyük değerdir. “Verilen fiş cümlesini örnek olarak okuma” maddesi için öğretmen görüşleri 4,82 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Verilen fiş cümlesini örnek olarak okurum.” Etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 3: Tablo IV- 3’den de görüldüğü gibi; “Fiş cümlesini öğrencilere söz korusuyla okutma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 79,4’ü “her zaman”, % 15,8’i “sıklıkla”, % 4,2’si “bazen”, seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Fiş cümlesini öğrencilere söz korusuyla okutma.” maddesi için öğretmen görüşleri 4,75 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Fiş cümlesini öğrencilere söz korusuyla okutma” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 4: Tablo IV-3’den de görüldüğü gibi; “Öğrencilere örnek olarak okutma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 75,2’ü “her zaman”, % 17,0’ı “sıklıkla”, % 6,1’i “bazen”, % 0,6’sı “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Öğrencilere örnek olarak okutma.” maddesi için öğretmen görüşleri 4,68 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde

birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Öğrencilere örnek olarak okutma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 5: Tablo IV-3’den de görüldüğü gibi; “Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapıp okutma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 58,2’si “her zaman”, % 36,4’ü “sıklıkla”, % 4,8’i “bazen”, % 0,6’sı “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Sıklıkla” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin de % 36,4’lük değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapıp okutma.” maddesi için öğretmen görüşleri 4,52 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapıp okutma.” maddesi gerçekleşmektedir.

Madde 6: Tablo IV-3’den de görüldüğü gibi; “Cümleyi tanıma oyunları oynatma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 40,0’ı “her zaman”, % 27,3’ü “sıklıkla”, % 27,7’si “bazen”, % 4,8’i “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Sıklıkla” ve “nadiren” seçeneklerinin işaretlenmesi eşit denilebilecek yaklaşık % 27’lik değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Cümleyi tanıma oyunları oynatma” maddesi için öğretmen görüşleri 4,02 ortalama düzeyi ile “sıklıkla” seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Cümleyi tanıma oyunları oynatma” maddesi için gerçekleşiyor denilebilir. Ancak ortalama düzeyine bakıldığında bu değer okuma etkinlikleri içinde en düşük değer olduğu ve “sıklıkla” seçeneğine düşen tek değer olduğu görülmektedir. Ayrıca yüzdelik değerlere bakıldığında “bazen” seçeneğinin en çok bu maddede işaretlendiği görülmektedir. Bu durumda anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; okuma etkinliklerinde en az oranda gerçekleşen etkinliğin “cümleyi tanıma oyunları oynatma” etkinliği olduğu tablodan okunmaktadır.

Madde 7: Tablo IV-3’den de görüldüğü gibi; “Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin %

47,9'u "her zaman", % 33,3'ü "sıklıkla", % 17,0'si "bazen", % 1,2'si "nadiren", % 0,6'sı seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değerin "her zaman" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okuma etkinliklerinin genelinde, yüzdelik değerlere bakıldığında, "her zaman" seçeneğinin işaretlenme oranının 6. maddeden sonra en düşük ikinci değer olduğu görülmektedir. "Sıklıkla" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin de % 33,3'lük değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. "Bazen" seçeneğinin işaretlenme oranının yine 6. maddeden sonra en büyük ikinci değer olduğu görülmektedir. "Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma." maddesi için öğretmen görüşleri 4,26 ortalama düzeyi ile "her zaman" seçeneğinde birleşmiştir. Ortalama değeri de "her zaman" seçeneğine düşmesine rağmen 6. maddeden sonra ikinci en düşük değer olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; "Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma" maddesi için gerçekleşiyor, denilebilir. Ancak okuma etkinlikleri içinde bu etkinliğinin "cümleyi tanıma oyunları oynatma" etkinliğinden sonra en az gerçekleşen etkinlik olduğu söylenebilir.

Madde 8: Tablo IV-3'den de görüldüğü gibi; "Okuma hatalarını anında düzeltme." maddesine ilişkin öğretmenlerin % 75,5'i "her zaman", % 20,0'si "sıklıkla", % 7,3'ü "bazen", % 0,6'sı "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değerin "her zaman" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. "Okuma hatalarını anında düzeltme." maddesi için öğretmen görüşleri 4,62 ortalama düzeyi ile "her zaman" seçeneğinde birleşmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine göre; "Okuma hatalarını anında düzeltme" etkinliği gerçekleşmektedir.

4. Cümle Döneminde Yapılması Gereken Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altına alt problem 1-d'ye ait bulgular sunulmuştur.

Alt Problem 1-d: İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken yazma etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo IV - 4’de sunulmuştur.

Tablo IV- 4
Cümle Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine
İlişkin Öğretmen Görüşleri

Seçenekler Maddeler	Her Zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplam		X	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazarım.	143	86,71	16	9,7	5	3,0	-	-	-	-	164	99,44	840,44	
2.Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırırım.	130	78,82	29	17,6	5	3,0	1	0,6	-	-	165	100	4,74	0,53
3.Cümleyi defterine ve tahtaya yazdırırım.	151	91,51	13	7,9	-	-	-	-	-	-	164	99,44	920,27	
4.Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırırım.	113	68,54	44	26,7	8	4,8	-	-	-	-	165	100	4,63	0,57
5.Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.	84	50,95	52	31,5	26	15,82	1	0,6	1	0,6	165	100	4,30	0,82
6.Çeşitli yazma oyunları düzenlerim	58	35,25	56	33,9	42	25,57	4	2,2	2	1,2	165	100	3,97	0,94
7.Yazma etkinliklerini değerlendirir yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltirim.	99	60,04	47	28,5	17	10,31	0	0,6	-	-	164	99,44	480,70	6

Madde 1: Tablo IV- 4'den de görüldüğü gibi; “Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 86,7'si “her zaman”, % 9,7'si “sıklıkla”, % 3,0'ü “bazen” işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirten öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı söylenebilir. “Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazma.” Maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,84 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakılarak anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 2: Tablo IV- 4'den de görüldüğü gibi; “Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 78,8'si “her zaman”, % 17,6'sı “sıklıkla”, % 3,0'ü “bazen”, % 0,6'sı “nadiren” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyerek görüş belirten öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,74 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakıldığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 3: Tablo IV- 4'den de görüldüğü gibi; “Cümleyi defterine ve tahtaya yazdırma.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 91,5'i “her zaman”, % 7,9'u “sıklıkla”, seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir “Bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirten öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir ve bu değer yazma etkinlikleri içerisinde

“her zaman” seçeneğinin aldığı en yüksek değerdir. “Cümleyi defterine ve tahtaya yazdırma” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,92 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakıldığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 4: Tablo IV- 4’den de görüldüğü gibi; “Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırma” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 68,5’i “her zaman”, % 26,7’si “sıklıkla”, % 4,8’i “bazen” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirten öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı söylenebilir. “Sıklıkla” seçeneğinin işaretlenme oranının da % 26,7’lik değerle önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırma.” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,63 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakıldığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre; “Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırma” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 5: Tablo IV- 4’den de görüldüğü gibi; “Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 50,9’u “her zaman”, % 31,5’i “sıklıkla”, % 15,8’i “bazen” % 1,2’si “nadiren” % 0,6’sı “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Sıklıkla” seçeneğinin 26,7’lik değerle ve “bazen” seçeneğinin %15,8’lik değerle bu etkinlik için önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,30 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem de ortalama değerine bakıldığında anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma.” etkinliği gerçekleşmektedir.

Madde 6: Tablo IV- 4'den de görüldüğü gibi; “Çeşitli yazma oyunları düzenleme” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 35,2'si “her zaman”, % 33,9'u “sıklıkla”, % 25,5'i “bazen” % 4,2'si “nadiren” % 1,2'si “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değerlerin “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerinde yoğunlaştığı söylenebilir. “Bazen” seçeneğinin % 25,5'lik değerle yazma etkinlikleri içinde en çok değer aldığı etkinlik bu etkinliktir. “Çeşitli yazma oyunları düzenlerim” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 3,97 ortalama düzeyi “sıklıkla” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakılarak anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Çeşitli yazma oyunları düzenleme.” etkinliği gerçekleşiyor denilebilir. Ancak yüzdelik değerler “sıklıkla” ve “bazen” seçeneklerinde diğer yazma etkinliklerine göre daha yüksek değerler almıştır ve ortalama değeri “sıklıkla” seçeneğine düşen tek yazma etkinliğidir. Bu durumda öğretmen görüşlerine yazma etkinlikleri içinde en az gerçekleşen etkinliğin “Çeşitli yazma oyunları düzenleme” etkinliği olduğu söylenebilir.

Madde 7: Tablo IV- 4'den de görüldüğü gibi; “Yazma etkinliklerini değerlendirip, yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltme.” maddesine ilişkin öğretmenlerin % 60,0'ı “her zaman”, % 28,5'i “sıklıkla”, % 10,3'ü “bazen” % 0,6'sı “nadiren” % 0,6'sı seçeneklerini işaretleyerek görüş belirtmişlerdir. “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyerek görüş belirten öğretmenin ise olmadığı görülmektedir. Yüzdelik değerlere bakıldığında en büyük değer “her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Sıklıkla” seçeneğinin 26,7'lik değerle bu etkinlik için önemli yer tuttuğu söylenebilir. “Yazma etkinliklerini değerlendirip, yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltme” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri 4,48 ortalama düzeyi ile “her zaman” seçeneğindedir. Hem yüzdelik değerlere hem ortalama değerine bakılarak anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre “Yazma etkinliklerini değerlendirip, yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltme.” etkinliği gerçekleşmektedir.

5. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları

Bu başlık altında dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin gözlem sonuçları sunulmuştur.

a. Dinleme Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları:

Madde 1: “Dinleme metni hazırlama” Yapılan gözlem süreci boyunca öğretmenin dinleme etkinliği için ayrıca zaman ayırdığı gözlenmemiştir. Gözlem sonucuna göre öğretmenin dinleme metni hazırladığına ait bir bulguya rastlanmamıştır.

Madde 2: “Etkin dinleme araçlarından yararlanma” Yapılan gözlem süreci boyunca öğretmenin dinleme etkinliği için ayrıca zaman ayırdığı gözlenmemiştir. Bununla beraber TV., radyo, teyp, video vb. araçlardan da yararlandığı gözlenmemiştir.

Madde 3: “Dinleme kurallarını hatırlatma” Öğretmenin dinleme etkinliği için ayrıca zaman ayırdığı gözlenmemesine rağmen okuma etkinlikleri sırasında dinleme kurallarını hatırlattığı gözlenmiştir. Buna ilişkin “ Herkes arkasına yaslınsın ve beni dinlesin.(20/8)” “ Sessiz olun”(20/11) “ Bak arkadaşın senin sesinden rahatsız oluyor ve dinleyemiyor”(20/1) ifadeleriyle kuralları hatırlattığı gözlenmiştir. Ayrıca etkinlik sırasında kuralları bozan öğrencilere adıyla seslenerek “Sessiz ol, dinle”(20/12) şeklinde uyardığı da gözlenmiştir.

Madde 4: “Dinleme etkinliğine öğrencilerin dikkatini çekme” Cümle dönemi boyunca yapılan gözlem sırasında dinleme etkinliği yapıldığı gözlenmediğinden öğretmenin; dinleme metnine sorularla girme, dinleme konusunun önemini açıklama, dinleme konusuyla ilgili bir resim gösterme vb. dinleme konusuna dikkat çekecek etkinliklerde bulunduğu da gözlenmemiştir. Ancak tahtadaki metni öğretmen okurken ya da bir öğrenci okurken öğretmenin; “ Tüm sınıf dinlesin.”(20/7.

İyi izleyin.”(20/13) Şimdi ben okuyorum, dikkatli dinleyin”(20/5) ifadeleriyle öğrencilerin dinleme etkinliğine dikkatini çektiği gözlenmiştir.

Madde 5: “Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik edici etkinliklerde bulunma”

Öğretmenin, bir öğrenci tahtadaki metni okumadan önce “ Bakın arkadaşınız şimdi güzel okuyacak. Siz de izleyin, onun kaldığı yerden siz devam edeceksiniz.”(20/1) Bir öğrenci tahtadaki metni okuduktan sonra “ Özellikle okuyamayanlar iyi izleseydi şimdi okuyabilirlerdi. Tekrar okuyacak iyi izleyin”(20/2) ifadeleriyle öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik edici telkinlerde bulunduğu gözlenmiştir.

Madde 6: “Sınıf içi konuşma diline özen gösterme”

Yapılan gözlem süreci boyunca birinci sınıf öğrencilerinin anlayamayacağı kelimeler kullandığına rastlanmadığı gibi öğretmenin yerel bir ağız, şive de kullandığı da gözlenmemiştir. Yapılan gözlem süreci boyunca öğretmenin konuşma diline özen gösterdiği gözlenmiştir.

Madde 7: “Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildirme”

Yapılan gözlem boyunca dinleme etkinliği yapıldığı gözlenmediğinden öğretmenin; dinleme konusunu sözel olarak özetleyeceğiz, bu dinleme konusunu dramatize edeceğiz, ben metni yarım bırakacağım siz devamını tahmin edeceksiniz ya da bu metne bir başlık bulacaksınız gibi dinleme etkinliği sonunda ne yapılacağını bildiren bir ifadesine de rastlanmamıştır. Ancak bir öğrenci tahtadaki metni okumadan önce “ Bakın arkadaşınız şimdi güzel okuyacak. Siz de izleyin, onun kaldığı yerden siz devam edeceksiniz.”(20/1) ifadesiyle okuma etkinliği sonunda ne yapılacağını bildirdiği gözlenmiştir.

Madde 8: “Dinleme kurallarına uyum düzeyini değerlendirme”

Yapılan gözlem boyunca sırasında dinleme etkinliği yapıldığı gözlenmemesine rağmen okuma etkinlikleri sonunda “İyi dinlemeyenler var.”(20/2), “Herkes Ayşe gibi dinlesin”(20/1) şeklinde öğrencilerin dinleme davranışlarını değerlendirdiğini ileten ifadeleri gözlenmiştir.

b. Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları:

Madde 1: “Konuşma konusu hazırlama” Yapılan gözlem süreci içinde öğretmenin konuşma etkinliği düzenlediği gözlenmemiştir. Gözlem sonucuna göre öğretmenin konuşma etkinliği için bir konuşma konusu hazırladığı gözlenmemiştir.

Madde 2: “Konuşma kurallarını hatırlatma” Yapılan gözlem süreci içinde öğretmenin konuşma etkinliği düzenlediği gözlenmediğinden öğretmenin konuşma kurallarını hatırlan “ses tonunu iyi ayarla. Sesini tüm sınıf duysun. Konuşurken arkadaşlarına bak. vb.” ifadelerine de rastlanmamıştır.

Madde 3: “Öğrencilere konuşma fırsatları tanıma” Öğretmenin bir konuşma konusu “metin, masal, öykü, şiir, rüya veya güncel bir konu” seçerek konuşma etkinliği düzenlediği gözlenmemesine rağmen sınıf içinde çeşitli konularda küçük diyaloglar halinde öğrencilere konuşma fırsatı tanıdığı söylenebilir (20/8). Buna ilişkin, öğretmenin, yazma etkinliği devam ederken “Çöp kutusunun etrafı neden kirli? Temizlik kolu başkanı kim? Ne yapmamız gerekiyor.” sorularıyla kısa süren bir tartışma konusu açtığı gözlenmiştir.

Madde 4: “Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” Gözlem sonucuna göre öğretmenin konuşma etkinliği düzenlediği gözlenmediği gibi konuşmaya teşvik edici “Bu konuda sen ne düşünüyorsun? Şimdi bu konuda herkes fikrini çekinmeden söyleyebilir. vb.” ifadelerine de rastlanmamıştır.

Madde 5: “Konuşma konusunda çekingen çocuklara konuşma fırsatları tanıma” Öğretmenin özellikle konuşma güçlüğü çeken öğrencilere çeşitli sorular vb. ile konuşma fırsatı tanıdığı gözlenmemiştir.

Madde 6: “Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettirme” Öğretmenin güzel konuşma örnekleri dinletip taklit ettirdiği bir etkinliğe gözlem boyunca rastlanmamıştır.

Madde 7: “Öğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme” Gözlem boyunca konuşma etkinliğine ayrıca zaman ayrıldığı gözlenmediği için öğretmenin konuşma etkinliği sonunda konuşma kurallarını değerlendiren bir davranışı da gözlenmemiştir. Ancak yazma etkinliği sırasında “Öğretmenim bunu böyle yapamıyorum.” Cümlesini yanlış telaffuz eden bir öğrenciye cümleyi önce kendi söyleyip sonra öğrenciye söyleterek öğrenci doğru telaffuz edinceye kadar cümleyi tekrarlattığı gözlenmiştir (20/1).

c. Okuma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları:

Madde 1: “Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenleme” Yapılan gözlemler sırasında öğretmenin yeni bir fiş cümlesi verme etkinliğine 2 kez rastlanmıştır ve öğretmen her 2 seferde de verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenlemiştir. Buna ilişkin öğretmen “Uyan Ufuk uyan.” Fiş cümlesini vermeden önce “ Çocuklar biz yataktan ne zaman kalkıyoruz? Ne zaman uyanıyoruz?” sorularını yönelterek öğrencilerden fikirlerini aldı. Sonra bir öğrenciyi işaret ederek “A. uyanmak istemiyor annesi ona ne der?” sorusunu yöneltti. Öğrenciler “Uyan”, Uyan A.” “Uyan A, okula geç kalacaksın.” Gibi cevaplar verdiler. Daha sonra öğretmen A’ yı tahtaya kaldırarak şimdi senin adın ufuk olsun. Sabah uyanmak istemiyorsun. Annen de sana “ ‘Uyan ufuk uyan.’ Deyip seni uyandıracak.” Diyerek dramatize çalışması yaptığı gözlenmiştir.

Madde 2: “Verilen fiş cümlesini örnek olarak okuma” Yapılan gözlem boyunca öğretmenin gerek yeni fiş cümlesi verdiğiğinde gerekse tahtadaki metinleri okuma etkinliğinde örnek olarak kendisinin okuduğu yapılan her okuma etkinliğinde gözlenmiştir (20/8:10). Gözlem sonuçlarına göre öğretmenin verilen fiş cümlelerini örnek olarak okuma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 3: “Fiş cümlelerini söz korusuyla okutma” Yapılan gözlem sonuçlarına öğretmen okuma etkinlikleri sırasında söz korusuyla okutma davranışını gerçekleştirdiği gözlenmiştir(20/8:22). Buna ilişkin öğretmen; “Ece bak, Uyan Ufuk-

uyan.” Cümlelerini koro halinde önce kızlara sonra erkeklere ve tüm sınıfa okutturmuştur. Yapılan gözlem sonuçlarına öğretmen okuma etkinlikleri sırasında söz korusuyla okutma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 4: “Öğrencilere örnek olarak okutma” Yapılan gözlem sonuçlarına öğretmen okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere örnek olarak okutma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir (20/8:32). Buna ilişkin öğretmenin “Çetin topu at.” fiş cümlesini önce parmak kaldıran öğrencilere daha sonra isimleriyle seslenerek kendi seçtiği öğrencilere okuttuğu gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına öğretmen okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere örnek olarak okutma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 5: “Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapar okuturum” Yapılan gözlem boyunca öğretmenin, fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yaptığı öğrencilere okuttuğu gözlenmiştir (20/8:4). Buna ilişkin öğretmen, “Oya bak./Bak Oya bak./Bu bir kalem./Bu bir silgi./ Oya bir kalem al./ Bir de silgi al./Güzel güzel yaz.” Metnini tahtaya yazmış koro halinde ve tek tek öğrencilere okutmuştur. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenin, fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapıp öğrencilere okutma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 6: “Cümleyi tanıma oyunları oynatma” Gözlem boyunca öğretmenin, bir arkadaşının gösterdiği cümleyi okuma, torbadan çekilen küçük fiş kartonuna yazılı cümleyi okuma, masaya ters kapatılan büyük fiş kartonlarından çekilen cümleyi okuma, daire içine yazılı cümlelerden gözü kapalı bulunan cümleyi okuma, hareketli fiş kartonlarına yazılı cümleleri okuma gibi etkinlikler düzenlediği gözlenmemiştir. Ancak öğretmenin asılı büyük fiş kartonlarından bir cümleyi söyleyerek bul ve oku (20/8:2) ve eline birkaç tane büyük fiş kartonu alıp arkasına saklayarak şimdi göstereceğimi oku (20/8:1) etkinlikleri düzenlediği gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenin cümleyi tanıma oyunlarına yeterince yer vermedi gözlenmemiştir.

Madde 7: “Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” Öğretmenin okuma etkinlikleri sırasında özellikle doğru okuyan öğrencilere “Aferin,

güzel vb.” pekiştireçler verdiği (20/8:5), başarılı öğrencileri işaret ederek “Bakın arkadaşımız güzel okuyacak.”(20/8:1) diyerek doğru okumanın önemli olduğu mesajını veren söylemlerde bulunduğu ve öğrencileri alkışlattığı (20/8:1) gözlenmiştir. Öğretmenin, öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 8: “Okuma hatalarını anında düzeltme” Öğretmenin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin yaptığı okuma hataları anında düzelttiği gözlenmiştir. Özellikle kelime ya da heceleri gereksiz yere uzatan öğrencilerin hatalarını, kendisi vurguyu cümlede yaparak okuyup öğrencilere tekrar okutarak düzelttiği gözlenmiştir (20/8:4). Bunun dışında gösterilen cümleyi tamamen yanlış okunması durumunda dikkat et diyerek öğrencinin hatasını bulup düzeltmesini beklediği ve daha sonra gerekirse kendisi okuduğu ya da başka bir öğrenciye okutup hatalı öğrenciye doğruyu okuttuğu gözlenmiştir (20/8:9). Sonuç olarak öğretmenin okuma hatalarını anında düzeltme etkinliğini yaptığı gözlenmiştir.

d. Yazma Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Gözlem Sonuçları:

Madde 1: “Fiş cümlelerini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek yazma” Öğretmenin yazma etkinliği sırasında özellikle yeni fiş cümlesi yazarken her harfte el hareketlerini saydığını gözlenmiştir (20/12:2). Bunun dışında yine yazarken hata yapan öğrencilere harflerin yazılış yönlerine dikkat etmeleri için uyardığı örnek olarak öğrencilerin defterlerine yazarken “Önce buradan başlıyoruz, defterindeki çizgiye deysin, pencereden tarafa doğru çiziyoruz vb.” uyarılarla harflerin yazılış yönüne dikkat çektiği gözlenmiştir (20/12:11). Öğretmenin fiş cümlelerini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek yazma etkinliğini gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Madde 2: “Cümleyi parmakla havada(havada, sırada,kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma” Yapılan gözlem boyunca öğretmenin, cümleyi parmakla havada(havada, sırada,kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma etkinliği yaptığı gözlenmemiştir.

Madde 3: “Cümleyi defterlerine ve tahtaya yazdırma” Öğretmenin cümleyi deftere ve tahtaya yazdırma etkinliği düzenlediği gözlenmiştir.(20/12:32) Öğretmenin bu etkinliği düzenlediği gözlenmiştir.

Madde 4: “Fiş cümlelerinden oluşan metinleri yazdırma” Yapılan gözlem boyunca öğretmenin, fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinleri öğrencilere yazdırdığı gözlenmiştir (20/12:4). Buna ilişkin öğretmen, “Ali al./Bu kalem./Yazı yaz. /Bu masa. /Ece bak. /Zil çaldı./Okul açıldı./Şu silgi.” metnini yazdırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin fiş cümlelerinden oluşan metinleri yazdırma etkinliğini düzenlediği gözlenmiştir.

Madde 5: “Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma” Yazma etkinliği sırasında öğretmenin “Bakalım Beşiktaşlılar mı Fenerliler mi Galatasaraylılar mı en güzel yazacak?”(20/12:1). Defterleri kontrol ederken “Bugün çok şey öğrendik. Çok güzel.”(20/12:1) ifadeleriyle öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunduğu gözlenmiştir. Yine ayrıca doğru ve güzel yazan öğrencilere “aferin, çok güzel vb.” pekiştireçler verdiği gözlenmiştir (20/12:9). Gözlem sonuçlarına göre öğretmenin öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunduğu gözlenmiştir.

Madde 6: “Çeşitli yazma oyunları düzenleme” Gözlem boyunca öğretmenin, bir arkadaşının gösterdiği cümleyi yazma, torbadan çekilen küçük fiş kartonuna yazılı cümleyi yazma, masaya ters kapatılan büyük fiş kartonlarından çekilen cümleyi yazma, daire içine yazılı cümlelerden gözü kapalı bulunan cümleyi yazma, hareketli fiş kartonlarına yazılı cümlelerden seçilen cümleyi yazma gibi etkinlikler düzenlediği gözlenmemiştir. Ancak “Ece bak. fiş cümlesini istediğiniz renk kalemle yazabilirsin isteyen mavi, isteyen kırmızı, isteyen yeşil renkle yazsın.” ifadesi (20/12:2) gözlenmiştir. Öğretmenin gözlem sonuçlarına göre yazma oyunları düzenlediği gözlenmemiştir.

Madde 7: “Yazma etkinliklerini değerlendirme” Öğretmenin yapılan gözlem boyunca her yazma etkinliğinden sonra defterleri kontrol ettiği ve öğrencilere hatalarını göstererek düzeltmeleri için uyardığı gözlenmiştir (20/12:22). Buna ilişkin

öğretmenin “Ece bak./ Bu kalem./ Bu masa.” fiş cümlelerini yazdırırken tüm sınıfı dolaşarak öğrencilerin defterlerini tek tek kontrol ettiği , hatalar için öğrencileri uyardığı ve yanlış yazan bir öğrencinin elinden tutarak harfin yazılış yönüne dikkat çekerek yazdığı gözlenmiştir. Öğretmenin gözlem sonuçlarına göre yazma etkinliklerini değerlendirdiği gözlenmiştir.

6. İlkokuma Yazma Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşme Sonuçları

Dört temel dil becerisinin gerçekleşme düzeyi ve anket ile gözlem arasındaki tutarsızlıkların sebeplerini araştırmak için ankete katılan sınıf öğretmenleri görüşme düzenlenmiş ve görüşme sonuçları dil becerilere göre ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

a. Dinleme Etkinlikleri İle İlgili Görüşme Sonuçları

Etkin dinleme araçlarının kullanımı ile ilgili; A öğretmeni, “*Birden fazla duyuya hitap edecek dinleme araçlarının hazırlanması gerekiyor.Onun için de planlanması gerekiyor. Öğretmen bunları hazırlamıyor*”(G:A;1)

D öğretmeni, “*‘Birden fazla duyuya hitap edecek araçlardan yararlanma’, işte eğitimin temeli budur.Çocuğun dikkati çok kısadır. 5-10 dakikadır. Seni dinlemiş gibi görünür ama aklı başka yerededir. Birden fazla duyuya hitap edecek araçlar kullanırsan o zaman çok dinler. Slayt makinesi, Data Show, tahtaya yazacağın bir resim, bir çizgi onlar için çok ilginçtir.*”(G:D;1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dikkatini dinleme konusuna çekme ile ilgili;

B öğretmeni “*Sınıfta bir araç bir materyal basit bir şey getir. Senin için basit olan, çocuk için çok ilginçtir. Çocuğun dikkati o noktaya çekilir*”(G:D,1).

C öğretmeni, “*Çocuklar beni dinleyin yerine bir ön çalışma yapılmalıdır. Bir başlangıç yapacak, çocuklara ‘benim başımdan bir olay geçti. (ki geçememiş-*

olabilir)'. Diyerek masalı anlatmalıdır. İlgisini çektikten sonra öğrenci dinler" (G:C,1). İfadeleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Dinleme kurallarını hatırlatma ile ilgili;

C öğretmeni, "Çocuklar ben masal anlatıyorum dinleyin dersek bazıları yapar bazıları yapmaz. Dinleme kuralları öğrenciye dolaylı yoldan anlatılmalıdır. Öğrenci derse başını yere koyarak dinler. Dinlesin, uyarırsak diğer öğrencilerin dikkatini bozarız" (G:C,1). Şeklinde dinleme kurallarını hatırlatma ile ilgili görüşünü ifade etmiştir.

Dinleme etkinliklerini değerlendirme ile ilgili; A öğretmeni, "Dinleme etkinlikleri de her ders değerlendirmiyor. Gerektiği zaman dinleme kurallarına uyulmadığını hatırlatıyor." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Anket ve gözlem arasındaki tezathın sebepleri ve dinleme etkinliklerin gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi dinleme etkinliklerinin yeterince yapılmadığını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin A, B ve D öğretmenleri şu ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir;

"Ders boyunca dinleme etkinliği yapılmıyor. Bazen yeri geliyor hiç dinleme etkinliği olmadan ders işleniyor" "Konu işlerken öğretmen yeri geldiği zaman bu dinleme etkinliğine deyinmiyor. Bir konuda 5 dakika bazen başka bir konu olursa 10 - 20 dakika deyiniliyor. Dinleme etkinlikleri yeteri kadar düzenlenmiyor" (G:A,1).

"Öğretmeni çocuğun okula geldiği hafta ilk hafta uyguluyoruz. Genelde hep o şekilde yaptık. Bu etkinlikleri ilkokuma yazma zamanında yapmamamızın sebebi fazla zaman almasından dolayı. Kısa bir zaman zarfı içerisinde veliler ve idareciler öğrencilerin okuma yazma seviyesine gelmesine istiyorlar. Bu zaman çok kısa üç sene gibi zaman olursa dinleme etkinliklerine de yer verilir. Evet dinleme etkinliklerine yeterince yer verilmiyor" (G:B,1)

Etkinliklerinin yapılmama sebepleri konusunda D öğretmeni “Öğretmen araştırmıyor, yeni teknolojiyi kullanmıyor, İnternette hazır planlar alıyor, programı incelemiyor” (G: D,1) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Yine bu konuda E öğretmeni “Bu dinleme etkinliklerinin yererince yapıldığını düşünmüyorum. Özellikle dinleme davranışlarının kazandırılması sizin burda sıraladığınız gibi bir dinleme konusu hazırlayıp, öğrencinin dikkatini çekmek dinleme konusuna uygun bir resim bulmak, ya da teyp kullanmak gibi bunlar öğretmen için zaman alıcı, zor geliyor. Çünkü bir an önce derdimiz okuma ve yazmayı öğretmek. Aklımız fikrimiz orda .

Bir de öğretmenlerin çoğu dinlemeyi diğer derslerin öğretiminde doğal ortamı içinde yaptıklarını düşünüyorlar. Bunun için ayrıca zaman ayırmanın öğrenci için sıkıcı olacağı fikri var. Oysa dinleme konusuna dikkat çekerek ilginç materyaller kullanarak bu sıkıcı durumdan kurtarabiliriz.” (G:E,1). şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

b. Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşme Sonuçları

Görüşmede konuşma etkinliklerin yapılma düzeyine ilişkin A öğretmeni konuşma kuralları üzerinde durarak görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Şimdi konuşma kuralları ile de yine belli bir ders muhakkak öğretmen s ayırmıştır.konuşma kurallarının ne olduğunu anlatan bir ders işlemiştir. Ama bunu her ders çoğunlukla yaptığını zannetmiyorum. Birinci dönemde öğrencilerin genelde okuma yazma etkinliği olduğundan dolayı velilerin de beklentisi bir an önce okuma yazmaya geçme olduğundan, öğretmen de bu erken zamanda okuma yazma telaşına itiyor. Sizin gözlemlerde rastlamamış olabilirsiniz ama Türkçe dersinde olmasa bile diğer bireysel ve toplu etkinlikler dersinde hayat bilgisi dersinde bu konuşma kuralları işleniyor.”

Yine C ve D öğretmenleri öğrencilere konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar tanıma, konuşmada sıkılğan çocuklara konuşma fırsatı tanıma, ve konuşma

hataları düzeltme etkinlikleri üzerinde durarak görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Çocuk psikolojisini çok iyi bilmek lazım. Bazı çocuklar konuşmakta güçlük çekerler. Bazıları sıkılgandır. Bazıları dil konusunda sıkıntı çekiyordur. Öğretmen dil konusunda sıkıntı çekenleri tahtada ya da yerinde nerde olursa olsun konuşturduğunda, onun yanlış söylediğini hiç dikkate almamalı. Hatta çocuklar onun yanlış söylediklerine gülmüşlerse, ‘Gülmeyelim arkadaşınız çok güzel konuştu’. Veya kendisini ifade edemiyorsa sıkılgansa, ki bizim aile yapımız öyledir, baskı vardır. Zekidir ama kendini ifade edemez. Çocuk anlatırken, anlatamıyorsa öğretmen ‘Kes, sen anlatamıyorsun, hazırlanmamışsın.’ derse o çocuğun konuşma yeteneğini de engellemiş olur. O çocuk daha aşağılık kompleksine girecektir. Ama ‘Aferin sen iyi anlattın.’ derse o çocuk kendine güven duyacaktır.” (G:C,2)

“Çocuk konuşurken rencide etmeyeceksin. Sus vs. dersin çocuk bir daha konuşmaz. En büyük hata şu; çocuk yanlış konuşunca öğretmenin bunu baskı altına alması. Hayır. Konuşturacaksın çocuğu. Bırak çocuk konuşubildiği kadar konuşsun. Yanlış mı söyledi? ‘Bir dakika, bitti mi? Arkadaşınız şunu söyledi. Doğru mu söyledi?’ diye sınıfa sorarsız. Çocuk düzgün konuşmuyor, telaffuz hatası var onu en sona bırakacaksın. ‘Öyle deme bak bir daha.’ Demek yersiz. Konuşma güdüsel bir harekettir. Ne dersin de. Onu hemen düzeltemezsin ki sen.” (G:D,2)

“Özellikle konuşma güçlüğü çeken çocuklara zaman ayırmak gerek ama bu inanın öğretmen için bile çok sıkıcı. Bunun da gerektiği gibi yapıldığını düşünmüyorum. Öğretmenler genelde sus artık çok konuştun der öğrenciye. Sonra da bir soru soruyorum bildiği halde cevap vermiyor diye şikayet eder.” (G:E,2)

Gözlem ile anket sonuçları arasındaki tutarsızlığın sebebi ve konuşma etkinliğine zaman ayrılmaması konusunda ise öğretmenler şu ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir.

“Konuşma etkinliği de yapılıyor. Ders içinde diyelim ki resim dersinde resim yaptırılıyor. Ne yaptın resimde diye çocuğa anlatılıyor. Türkçe derslerinde de ikinci dönem metin işlerken, metindeki resim anlatılıyor. Ama birinci dönem metin işlenmediği için Türkçe dersinde konuşma etkinliği pek yapılmıyor. Resim dersinde, özellikle Hayat bilgisi dersinde ilk ünitelerde çocukların okuldaki davranışlarını, okulun bölümleri anlatmaları isteniyor. Hayat bilgisi derslerinde sıklıkla yapılıyor. Ama Türkçe derslerinde o kadar sıklıkla değil.” (G:A,2)

“Türkçe dersi değil de özellikle farklı derlerde bunlardan bir tanesi de bireysel ve toplu etkinlikler dersinde yerine getirilebiliyor. Masal anlatma, hikaye anlatma işte dramatizasyon çalışmaları gibi etkinlikler bireysel ve toplu etkinlikler dersinde yapılıyor. Sabahları çocuklar kendilerini ifade edebilmeleri, toplum karşısında konuşabilmelerini teşvik etmek için andımız okutuluyor. Bu çalışmalar yapılıyor ama gereği gibi yapılmıyor tabi. Özellikle bu çalışmalar... İlkokuma yazma içinde konuşmaya teşvik etme olmuyor. Genelde yazma ve gördüğünü okumaya dönük çalışmalar yapılıyor. Bunun da sebebi demin de söylediğimiz gibi fazla zamanın olmaması velinin ve idarecilerin çocukların bir an önce okumaya geçmesini istemesinden kaynaklanıyor.” (G:B,2)

“Şimdi dediğim gibi okumaya daha fazla önem veriyor. Aile de fişi benim çocuğum daha çabuk okusun diyor.” (G:C,3)

D öğretmeni konuşma etkinliğinin ihmal edilmesi konusunda “Öğretmenler ilkokuma yazmada 25 senelik ister 20 senelik olsun birinci sınıf alınca içlerinde bir korku oluyor. Acaba okutamaz mıyım? Bu bir. İkincisi sınıflar arasında bir yarış var, şimdi çok yanlış ama var. Kasım ayında, aralık ayında okutma. Şimdi A şubesi aralıkta okudu B şubesi okumadı. Ya, sen kötü öğretmensin işte. Müdür sorar, ‘hocam kaç tane okudu?’” (G:D,2) ifadeleriyle konuşma etkinliklerinin okumayı öğretme telaşından kaynaklandığını belirtmiştir.

“Bu etkinlikler için de söyleyeceklerim dinleme etkinlikleri için söyleyeceklerimden farklı değil. Yine okuma yazma öğretme telaşı konuşma etkinliği için zaman ayırmayı engelliyor.

Bir de dediğim gibi; biz ders içinde öğrenciye soru sorarız ya da o zaten bir şekilde konuşur, bunun için de konuşma etkinliği yaptık sayabiliriz. Belki ankette öğretmenlerin evet her zaman yapıyoruz demelerinin sebebi bu olabilir.” (G:E,2) diyerek E öğretmeni planlı bir konuşma etkinliğinin yapılmadığını, konuşma etkinliği deyince de öğretmenlerin bunu doğal, gündelik konuşmalar olarak algıladıklarını belirtmiştir.

c. Okuma Etkinlikleri İle Görüşme Sonuçları

Görüşme yapılan öğretmenler okuma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyi hakkında şu ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir;

“Öncelikle dramatize çalışması ilk zamanlarda yapılıyor. İlk fiş cümlelerinde yapılıyor. Bu da öğrencinin daha istekli olması için yapıldığını düşünüyorum. Hep birlikte okuma, koro şeklinde okuma, yanlış okuduğu düzeltme gibi çalışmaların yapıldığını düşünüyorum.yapıyoruz hep birlikte.” (G:B,3)

“Evet bu etkinlikler yapılıyor.” (G:A,3)

“Evet saydığımız etkinliklerin çoğu yapılıyor.” (G:E,3)

Öğretmenlere okuma etkinliklerinin hem anket, hem de gözlem sonuçlarına yapıldığı ama cümleyi tanıma oyunları oynatma etkinliğinin gözlenmediği sorulduğunda gözlem sonuçlarını destekler şu ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir;

“Oyunlara yeterince yer verildiğini ben de düşünmüyorum.yani çünkü bir oyun oynarken onu planlamak gerekiyor. Uzun vakit alır düşüncesiyle o oyunlar ihmal ediliyor.” (G:A,3)

“Zaten ben dramatize derken bu oyunları kapsadığını düşünmüştüm. İlgili resimlerin gösterilmesi gibi bir çalışma yapıldığını düşünmüyorum. Öğretmenin elinde materyalin az olmasından fazla vakit almasından olabilir. Oyunlar başta isteyerek başlanıyor ama kafasında şu var öğretmenin, ya da bizlerin kafasında şu var. Öğrencini bir an önce okumasın, sökmesini yazmasını istiyoruz.” (G:B,3)

“Es geçiyorlar, bu doğru. Hele şu sorduğun soru var ya çok önemli. Öğretmenler es geçiyorlar bunu. Öğretmen kendi geleceğini düşünüyor. Öğrencinin geleceğini düşünmüyor. benim öğrencim daha çabuk okuya geçsin diye kalıplaştırıyor. Aslında daha önce dediğim gibi o zaman çocuk kişiliğini bulamıyor. Öğretmen bu dönemde oyun oynama alışkanlığını kendi edinmeli bir defa.” (G:C,3)

“Öğretmenlerin çoğu araştırma yapmıyorlar. Halbuki İnternet girseler bak bugün bir çok öğretmen arkadaşta benim disketlerim vardır buralarda. Hatta bilgisayarda da var. Cümle döneminde hece döneminde oynanacak oyunlar bölüm bölüm var orda. Ben onları aldım okuldaki bilgisayara yükledim. Fakat bir tane öğretmen bulup da alıp da oynatmadı. Halbuki bunları yapsa öğretmenin yükü hafifleyecek.

Zaman alıcı görüyor. Bir de boş şey gibi görüyor. Ne kadar çok duyu organını harekete geçirirsen o kadar çok eğitim yaparsın.

Şimdi oyunları oynatmamalarının sebebi de öğretmenler oyunları bilmiyor. Hazırlamıyor. Mesela kitapları var onların kırtasiyelerde satılıyor. Git kırtasiye bak eğitsel oyunlar diye kitaplar var. Sene başında 10 tanedir. Sene sonunda yine on tanedir. Satılmıyor.” (G:D,3)

“Zaten vaktimizi bunlara ayırıyoruz. Çünkü müfettiş, müdür, diğer öğretmenler ve ailenin baskısından bir an önce okutma telaşımız var. Bu telaş içinde evet oyunlara zaman ayırmayı unuttur öğretmen. Bir de oyunla öğretme yöntemini yeteri kadar bilmez öğretmen. Çeşitli materyaller geliştirmez. Dediğim gibi bunlar öğretmene zor ve gereksiz gelir. Oysa bunları yapmak işimizi kolaylaştırır.” (G:E,3)

d. Yazma Etkinlikleri İle Görüşme Sonuçları

Görüşmeye katılan öğretmenler, yazma etkinliklerinden taneli maddeler ile yazdırma etkinliği ilgili görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Taneli maddeler ile, fasulyeler var, havada sıra kum havuzunda yazdırılıyor. Bunlar genelde yapılıyor. % 90 yapılıyor. Taneli maddeler ile yazdırılıyor. Ama çok sık sık değil. Bu taneli maddeler ile yazma ilk zamanlarda yazdırılıyor. Çocuk harfleri kavrasın diye ama zaman geçtikçe onu öğrenci kavradığı için, hele hece devrinde fulan hiç kullanılmıyor. Öğrenci artık çoğu harflerin yazılışını kavradığı için kullanılmıyor.” (G:A,4)

“Ben şimdi az önce dediğime ekleyeyim, işte cümle döneminde çocuklar birlikte havada yazalım. Bak şimdi bu bir oyundur yani. Güliyor çocuk. Gülsün.örneğin S harfini, A harfini elinle yapıyorsun havada, buna bir şey demedi.bir de başımızla yapalım, o zaman güliyor çocuk. Güliyor ama unutmuyor.bir de şöyle dönerek yapalım dediğin zaman hiç unutmuyor. A harfiyle gelen sesi de unutmuyor.” (G:C,4)

Yazma oyunlarının ihmal edilmesi konusunda öğretmenler şu ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir;

“Şimdi bu etkinliklerin her birine ayrı ayrı vakit ayırabilmek için sınıf mevcudunun az olması gerekir. Çünkü ilkokuma yazma döneminde her öğrenciyle birebir ilgilenmek gerekir. Öğretmenin birebir ilgilenmesi gerekir ki bu etkinlikleri öğrenci yapabilsin. Ama öğrenci mevcudunun fazla olasından dolayı öğretmen öğrenciyle birebir ilgilenemiyor. Acelecilik var öğretmenlerimizde, müdürün ve velilerin baskısı var. Ama yazma konusunda söylediğiniz etkinliklerin çocuğunun yapıldığını düşünüyorum. Bu etkinliklerin çoğu yapılıyor. Ama şu var oyun şeklinde yapılmıyor.” (G:B,4)

“Bir çocuk okuyabilir. Yazamıyorsa ikinci cümleye geçmeyecek. Bu yazma olayında öğretmenin aceleci davranması, nedendir bilmiyorum. Şunu yapmıyorlar; şimdi hazır fasulyeler çubuklar çıktı. Bunun ön çalışmasını yapmıyor. Diyor ki ben yetiştiremem. 40 tane cümleyi vereceksin. 40 tane olmak zorunda değil ki. 25 tane de olabilir. 30 tane de olabilir. Yeter ki sen çocuğa okumayı ve yazmayı beraber gidecek şekilde öğret. Bunu 25 tanede verilebilirsen önemli değil. Acele ediyorlar çünkü. işte okuma yazma araçlarıyla öğretmek zaman alıyor. Bu zamana katlanamıyor. Bir de öğretmenler odasında kendileriyle konuştuklarında birisi diyor ben şu cümleyi öğrettim. Rekabete giriyorlar.”(G:C,4)

Yine C öğretmeni oyunların ihmal edilmesi sebepleri içinde dergi konusuna değinerek görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir;

“Öğretmenler dergiyi verilen süre içinde bitirmeye bakıyor. Cümle döneminde kaç tane fiş verilmişse, çözümlenmişse, bitirmek zorunda kalıyor, zorunda değil de bitirmek istiyor. Bitmesin. İkinci dergi gelecek. Gelsin. Bir yılda sekiz tane dergiyi bitirmek zorunda değilsin. 6 tanesini bitir ama o öğrenciye temelini ver. Hele hele birinci sınıfta. Ama vermiyor. İşte ikinci dergide hangi fişler verilecek? Hangi fişler çözümlenecek, hangi problemler yapılacak. Eğitimde zaten çocuğun üzerinde zaten büyük var, daha fazla yük bitiyor. Bir ünite verilen süre içinde bitmeyebilir. Onu bir hafta iki hafta uzatabilirsin. Bizim öğretmenimiz onu yapmıyor. Bunu yapmayınca da ezberci bir eğitim, ezberlemek durumunda kalıyor.”

“Çünkü bıktık biz. Dört sayfa fiş yazmaktan bıktık. Yazmayı da sevmeyiz biz. Yazmıyoruz. Birinci sınıfta bıktık yazmaktan. Hızlı okuyup yazamayız.” (G:D,4) ifadesiyle D öğretmeni yazma oyunlarının ihmal konusunda görüşünü belirtmiştir.

“Öğrenciye, ‘yaz-oku’ diye diye aslında bıktırıyoruz. Sonraki yıllarda yazmaktan nefret ediyor öğrenci ve hatta okumaktan da. Belki de okumayı sevmeyen toplum oluşumuzun temelinde bu yatıyordur. Bence okuma yazma öğretmek için

daha fazla zaman gerekli. program buna göre düzenlenmeli. Bilemiyorum bir yıl yeterli belki de ama bizler yanlış kullanıyoruz.

Bize her şey hazır sunulmalı. Araştırmak, uğraşmak öğretmene göre değil. Oyunlar da hazır sunulsa yapılabilir.” (G:E,4)

TARTIŞMA:

Araştırma sonuçlarına göre ankete katılan sınıf öğretmenlerinin dinleme etkinliklerini yaptıkları görüşünde olmalarına rağmen, gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin dinleme etkinliklerine yeterince yer vermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarında dinleme etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma, dinleme kurallarını hatırlatma gibi etkinliklere okuma etkinlikleri içinde rastlanmasına rağmen planlı, amaçlı bir dinleme etkinliğine rastlanmamıştır. Görüşme sonuçlarında da öğretmenler planlı bir dinleme etkinliğinin zaman alıcı ya da zor olduğunu dile getirmişler. Genel anlamda da diğer dersler içinde plansız yapılan dinleme etkinliğinden bahsetmişlerdir. Bir an önce okuma yazma öğretme telaşı, dinleme etkinliği için öğrencinin dikkatini çekme ve öğretim teknolojilerinden yararlanmadaki eksiklik ve dinlemenin zaman alıcı olarak görülmesi gibi sebeplerle dinleme etkinliğine zaman ayrılmadığı söylenebilir.

Özetle, anket sonuçlarına göre öğretmenlerin, dinleme etkinliklerini yaptıkları görüşünde olmalarına rağmen; planlı, amaçlı, dinleme etkinliklerinin yapılmadığı söylenebilir. Türkçe dersi içinde çocuğun dil becerileri gelişiminin bir parçası olan, dinleme becerisinin gelişimi için, dinleme etkinliği için de ayrıca zaman ayrılması gerekmektedir. Bunun için de dinleme becerisinin gelişimi planlı, etkin dinleme araçlarından yararlanarak, dinleme öncesi ve sonrası aktiviteler ile yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılması gereken dinleme etkinliklerinin yeteri ve gerektiği gibi yapılmadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, ankette öğretmenlerin konuşma etkinliklerini yaptıkları görüşünde olmalarına rağmen, gözlem sonuçları

bunun tam tersini göstermektedir. Görüşme sonuçlarında da öğretmenler konuşma etkinliklerine zaman ayrılmadığını, ya da bunun diğer derslerde yapıldığını dile getirmişlerdir. Çocuklara konuşma fırsatları tanınması düşüncesinde olan öğretmenler, okuma-yazma öğretme telaşından bunun gereği gibi yapılmadığını dile getirmişlerdir. Oysa Türkçe dersi içinde kazandırılması gereken konuşma davranışları planlı, çeşitli konuşma araçlarından yararlanılarak yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre planlı, çeşitli araçlardan yararlanarak, öğrencilere konuşup kendilerini ifade etmelerine fırsatlar vererek, konuşma güçlüğü çeken çocuklara fırsatlar tanıyarak, konuşma etkinliklerini değerlendirerek süre gelen konuşma etkinliklerinin yapılmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen sonuçlara göre okuma etkinlikleri, hem anket sonuçlarından elde edilen öğretmen görüşlerine, hem gözlem ve görüşme sonuçlarına göre gerçekleşiyor. Ancak cümleyi tanıma oyunları oynatma etkinliği, gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilen bulgulara göre yeteri gibi gerçekleşmiyor. Zaman alıcı görülmesi, gereksiz görülmesi, öğretmenin bu konudaki yetersizliği gibi sebeplerden cümle döneminde oynanması gereken oyunlara yeteri ve gereği gibi zaman ayrılmadığı söylenebilir.

Oysa bu dönem çocuğunun oyuna ihtiyacı olduğu, oyunla öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olacağı, aslında oyunların öğretmenin işini kolaylaştıracağı, öğrenmeyi zevkli ve kalıcı hale getireceği uzmanlarca da söylenegelirken, cümleyi tanıma oyunları yeterince oynatılmadığı düşünülmektedir.

Ankette katılan sınıf öğretmenleri yazma etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşündedirler. Gözlem sonuçlarında yazma etkinliklerinin, yazma oyunları düzenleme ve taneli maddeler ile yazdırma etkinlikleri dışında gerçekleştiği görülmüştür. Görüşme sonuçlarında da öğretmenler bu iki etkinliğin yeterince düzenlenmediğini dile getirmişlerdir. Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tersine, yazma oyunları etkinliğinin ve taneli maddeler ile yazdırma etkinliğinin yeteri ve gerektiği gibi düzenlenmediği söylenebilir.

Görüşme sonuçlarında öğretmenler yine okuma öğretme telaşı, müdür, müfettiş, yeli baskısı, alınan dergiyi yetiştirme, bu etkinliklerin öğretmenler tarafından zaman alıcı olarak görülmesi gibi sebeplerden dolayı ihmal edildiğini dile getirmişleridir.

Araştırma sonuçlarına göre; gereksiz telaş vb. sebeplerle planlı, amaçlı, çeşitli materyaller kullanarak düzenlenmesi gereken, dinleme ve konuşma etkinliklerinin ve okuma-yazmanın eğitsel oyunlar ile öğretiminin ihmal edildiği söylenebilir.

YORUMLAR

Bu araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaya yönelik anket çalışması ve etkinliklerin gerçekleşme düzeyini ölçmek amacıyla gözlem çalışması yapılmıştır. Her bir etkinliğe ilişkin anketten elde edilen bulgular yüzdelik dilimler ve ortalama değerleri alınarak tablolarda sunulmuştur. Gözlem sonuçları da yine her bir etkinlik için ayrı ayrı anket sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur. Daha sonra her bir dil becerisi için anket ve gözlem sonuçları özetlenip görüşme sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Uygulanan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgular bir önceki bölümde sunulmuştur. Bu bölümde de bu bulguların yorumlanmasına çalışılmıştır.

Alt problem 1 ve alt problem 5-a'da dinleme etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyleri araştırılmıştır. Ankete katılan sınıf öğretmenleri dinleme etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşünde olmalarına rağmen gözlem ve görüşme sonuçlarında bunun tersi bir durumla karşılaşmıştır. Dinleme kuralları hatırlatma, dinmeye teşvik etme gibi etkinlikler gözlemde okuma etkinlikleri içinde gözlenmiştir. Ancak öğretmenin planlı bir dinleme etkinliği yaptığı gözlenmemiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri de dinleme etkinliklerine okuma-yazma öğretimine telaşı vb. sebeplerden zaman ayrılmadığını dile getirmişlerdir.

Alt problem 2 ve alt problem 5-b'de konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyleri araştırılmıştır. Ankete katılan sınıf öğretmenleri konuşma etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşünde olmalarına rağmen gözlem ve görüşme sonuçlarında bunun tersi bir durumla karşılaşmıştır. Gözlemde, konuşma etkinliklerinden sınıf içi konuşma diline özen gösterme etkinliğinin gerçekleştiği ve sınıf içi doğal ortam içinde küçük diyalogların gözlenmesine karşın öğretmenin planlı, amaçlı konuşma etkinliği yaptığı gözlenmemiştir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden de bazıları bu etkinliklerin diğer derslerde yapıldığını dile getirirken, bazıları da yine okuma yazma öğretme telaşından konuşma etkinliklerine zaman ayrılmadığını dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri, öğretmenlerin anket sonuçlarında dinleme ve konuşma etkinliklerinin gerçekleştiği yönünde görüş belirtmelerinin sebepleri arasında; dinleme ve konuşma deyince plansız, amaçsız doğal ortam içinde oluşan dinleme ve konuşmanın algılanması ya da bu etkinliklerin Hayat Bilgisi ve Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersinde yapılıyor olmasından kaynaklandığını dile getirmişleridir. Araştırma sonuçlarına göre, dinleme ve konuşma etkinliklerine yeteri ve gerektiği gibi zaman ayrılmıyor denilebilir.

Türkçe öğretiminde dil becerilerin öğretimi bir bütünlük içermektedir. Bu dil becerilerinin öğretimde biri diğerinden üstün tutulmamalıdır. Milli Eğitimin temel amaçlarında da ilköğretim görmüş bir yurttaş için, “Türkçe’yi doğru ve açık bir şekilde konuşur, okur ve yazar” (MEB,1995;14) ifadesi yer almaktadır. Türkçe öğretimi sadece okuma ve yazma becerileri içermemektedir.

Türkçe öğretimin ilk basamağı olan ilkokuma yazma öğretimi içinde kazandırılacak becerilerin temeli atılır. Bu dönem çocuğunun kazanacağı beceriler öğrenim hayatı boyunca çocuğun başarısını etkileyecektir denilebilir. Çocuk öğrenim hayatı boyunca bir çok bilgiyi dinleyerek edinecek ve edindiği bilgileri konuşarak ifade edecektir. Türkçe öğretimin amaçlarında da dinleme alışkanlık ve zevkini kazandırma, duygu, düşünce, tasarımlarını sözlü olarak anlatma.

davranışlarının kazandırılması söz konusudur. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde okuma ve yazma öğretimine olduğu kadar, dinleme ve konuşma öğretimine de özen gösterilmedi.

Alt problem 3 ve alt problem 5-c’de okuma etkinliklerinin alt problem 4 ve alt problem 5-d’de yazma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyleri araştırılmıştır. Ankete katılan sınıf öğretmenleri okuma ve yazma etkinliklerini gerçekleştirdikleri görüşündedirler. Yapılan gözlemlerde de okuma ve yazma etkinliklerinin yapıldığı gözlenmiştir. Ancak bu etkinliklerin içinde; cümleyi tanıma oyunları, çeşitli yazma oyunlarının oynatılmadığı ve parmakla havada, sırada yazdırma ve/veya taneli maddelerle (fasülye, çubuk vb.) yazdırma etkinliklerinin yapıldığına ilişkin bir gözlem bulgusuna rastlanmamıştır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri de ankette sunulan okuma ve yazma etkinliklerinin yapıldığını ancak eğitsel oyunların, öğretmenin bu konudaki yetersizliği, oyunları zaman alıcı görmesi gibi sebeplerden ihmal edildiğini dile getirmişlerdir. Yine parmakla havada, sırada yazdırma ve/veya taneli maddelerle (fasülye, çubuk vb.) yazdırma etkinliğinin ilk zamanlarda yapıldığını ancak öğretmenin zaman alıcı görmesinden ya da bir süre sonra öğrencinin buna ihtiyacının kalmadığı düşüncesiyle ileriki zamanlarda bu etkinliğinin yapılmadığını dile getirmişleridir.

Bu dönem çocuğunun oyuna ihtiyacı olduğu, eğitsel oyunların öğrenme ortamını zevkli hale getirdiği, öğrenmede kalıcılığı sağladığı öğretmenler tarafından bilinen bir gerçek olmasına karşın, eğitsel oyunları araştırma, planlama ve uygulamada sıkıntılar olduğu düşünülmektedir. Boehm de “ister evcilik oynasınlar, ister galaksiler arası bir serüveni canlandırsınlar, çocuklar için ‘-mış gibi’ yapmak, imgelemede yapılan bir alıştırmadan daha fazla bir şeydir: yaparak öğrenmedir. ‘Mış gibi’ oyunu sırasında çocuklar kendilerini ve başkalarının tepkilerini sımayarak uygun ve olgun davranışları keşfederler ve bu davranışların anlamını kavrarlar”(Boehm,1993:60 Aktaran; Akyüz, 2002:58) şeklinde oyunların çocuk üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıf okutan öğretmenlerinin genel olarak okuma yazma öğretme telaşı vb. sebeplerden eğitsel oyunları ihmal ederken, dinleme ve konuşma etkinliklerine de gereği gibi yer vermediği söylenebilir. Kılıç (1996) da ilkokuma yazma öğretimindeki problemleri araştırmış ve öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra gelişmeleri takip etmedikleri, ilkokuma yazma öğretimi sırasında TV, Video, teyp, slayt makinesi gibi yardımcı ders araç gereçleri verimli bir şekilde kullanmadıkları, öğretmenlerdeki teftiş korkusuyla programı uygulayamadıkları, öğretmenlerin birinci sınıf okutmanın zor olduğu ve bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri görüşünde oldukları gibi sonuçlara ulaşmıştır. Sonuç olarak okuma ve yazma etkinlikleri eğitsel oyunlar oynatma etkinliği dışında gerçekleşirken, dinleme ve konuşma etkinliklerinin gerçekleşmediği söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilecektir.

SONUÇ

Anket, gözlem ve görüşme elde edilen bulgular ve yorumlara göre şu sonuçlara ulaşılabilir:

1. Dinleme etkinlikleri anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre, gerçekleşmektedir. Ancak gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgulara göre dinleme etkinlikleri yeteri ve gereği gibi gerçekleşmemektedir. Gözlemde dinleme kuralarını hatırlatma, dinleme etkinliğine teşvik etme gibi etkinlikler okuma etkinlikleri içinde gözlenmiş ancak planlı bir dinleme etkinliği gözlenmemiştir. Anket ve gözlem arasındaki tutarsızlığın sebebi görüşme yapılan öğretmenlere sorulduğunda; öğretmenler, bunun, dinleme etkinliği denilince plansız, doğal ortamda gelişen dinleme olarak algılanmasından, diğer derslerde (Hayat Bilgisi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersi) bu etkinliklerinin yapılmasından, öğretmenin dinleme etkinliklerini zaman alıcı görmesinden, çeşitli dinleme araçları kullanmada öğretmenin eksikliğinden kaynaklanması gibi sebepleri dile getirmişlerdir. Ayrıca dinleme etkinliğine okuma yazma etkinliğine olduğu kadar önem verilmemesi, bunun da bir an önce öğretmenler arası rekabet, veli, teftiş, müdür baskısı ya da öğrencileri okuma yazmaya geçirememme korkusu gibi sebeplerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Planlı, amaçlı bir dinleme konusu hazırlayıp, etkin dinleme araçlarından yararlanarak, dinleme öncesi ve sonrası etkinlikler yaparak ve dinleme etkinliklerini değerlendirerek öğrenciye dinleme alışkanlığı ve zevkini kazandırma davranışı için gereği ve yeteri kadar zaman ayrılmadığı söylenebilir.

2. Konuşma etkinlikleri anketten elde edilen öğretmen görüşlerine göre, gerçekleşmektedir. Ancak gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgulara göre konuşma etkinlikleri yeteri ve gereği gibi gerçekleşmemektedir. Gözlemlerde sınıf içi konuşma diline özen gösterme etkinliği, sınıf içinde plansız küçük diyalogların gözlenmesine karşın planlı bir konuşma etkinliği düzenlendiği gözlenmemiştir. Görüşme yapılan öğretmenler konuşma etkinliklerine yeteri kadar zaman ayırmadığını dile getirirken, gözlem ve anket bulguları arasındaki tutarsızlığın sebepleri için yine; konuşma etkinliği denilince plansız, doğal ortamda gelişen konuşma olarak algılanmasından, diğer derslerde (Hayat Bilgisi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler Dersi) bu etkinliklerinin yapılmasından, öğretmenin konuşma etkinliklerini zaman alıcı görmesinden, çeşitli konuşma araçları kullanmada öğretmenin eksikliğinden kaynaklanması gibi sebepleri dile getirmişlerdir. Ayrıca yine, konuşma etkinliğine okuma yazma etkinliğine olduğu kadar önem verilmediğini, bunun da bir an önce öğretmenler arası rekabet, veli, teftiş, müdür baskısı ya da öğrencileri okuma yazmaya geçirememek korkusu gibi sebeplerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Planlı, amaçlı bir konuşma etkinliği hazırlayıp, öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik etme, konuşma fırsatları tanıma gibi etkinliklere yeteri ve gereği gibi zaman ayırılmadığı, konuşma becerisinin kazandırılması için gereken önemin ve özenin gösterilmediği söylenbilir.
3. Anket, gözlem ve görüşme bulgularından elde edilen sonuçlara göre okuma etkinlikleri gerçekleşmektedir. Ancak cümleyi tanıma oyunları oynatma etkinliği için ankette de düşük bir katılım vardır ve gözlem sırasında da öğretmenin cümleyi tanıma oyunları oynattığı gözlenmemiştir. Görüşme yapılan öğretmenler de; sınıf öğretmenlerinin oyunları gereksiz, zaman alıcı olarak görmesi, bu oyunları oynatabilmek için metotları bilmemesi, oyunları araştırmaması gibi sebeplerden oyun oynatmayı ihmal ettiklerini dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, bir an önce okuma telaşı yüzünden okumanın rutinleştirildiğini, öğrencilerin okumaktan sıkıldığını dile getirmişlerdir. Birinci sınıf öğrencisinin oyun ihtiyacı olduğu, eğitsel oyunları zaman alıcı değil, öğrenmeyi zevkli ve kalıcı hale getirdiği belki

öğretmenler tarafından biliyor ama uygulamada bu konuda eksikliğin olduğu söylenebilir.

4. Anket, gözlem ve görüşme bulgularından elde edilen sonuçlara göre yazma etkinlikleri gerçekleşmektedir. Ancak çeşitli yazma oyunlarının düzenlendiği gözlenmemiştir ve ankette de bu etkinliğe katılım diğerlerine oranla düşüktür. Ayrıca gözlemde öğretmenin parmakla (havada, sırada vb.) taneli maddeler (fasulye, çubuk) ile yazdırma etkinliği yaptığı gözlenmemiştir. Görüşme yapılan öğretmenler taneli maddeler vb. yazdırma etkinliğinin zaman alıcı olarak görülmesi ya da belli bir süre sonra öğrencinin buna ihtiyacının kalmadığının düşünülmesi gibi sebeplerden yeterince yapılmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler sınıf öğretmenlerinin oyunları; gereksiz, zaman alıcı olarak görmesi, bu oyunları oynatabilmek için metotları bilmemesi, oyunları araştırmaması gibi sebeplerden oyun oynatmayı ihmal ettiklerini dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler bir an önce okutma telaşı yüzünden yazmanın rutinleştirildiğini, öğrencilerin yazmaktan sıkıldığını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak çeşitli yazma oyunlarının düzenlenmediği, yazmanın, birinci sınıf öğrencisinin oyuna ihtiyacı olmasına karşın sıkıcı hale getirildiği söylenebilir.

ÖNERİLER

İlkokuma yazma öğretimini cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyinin araştırıldığı bu araştırma sonuçlara göre şu öneriler sunulabilir;

1. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve gelişimi için çeşitli etkinliklerin düzenlenerek gerekli zamanın ayrılması konusunda sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve gelişimi için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi konusunda ilköğretim programında gerekli açıklama ve bilgiler sınıf öğretmenlerine sunulabilir.

3. Eğitsel oyunların, öğrenmeyi zevkli ve kalıcı hale getirdiği konusunda ve oyunların uygulanmasındaki sıkıntılar konusunda, öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için yine ilköğretim programda yapılacak açıklamalar ya da hizmet içi eğitimler ile gerekli önlemler alınabilir.
4. Bu araştırma bulguları ışığında yapılabilecek araştırmalar şunlar olabilir;
 - a. İlkokuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların öğrenmedeki kalıcılığa etkisi ne düzeydir?
 - b. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılması için etkinliklere yeteri düzeyde zaman ayrılması öğrencinin okuma yazma öğrenmedeki başarısını ne düzeyde etkiler?
 - c. Planlı ve amaçlı yürütülen dinleme ve konuşma etkinlikleri ile ilkokuma yazma öğrenen çocukların dil becerilerini kazanma erişileri ile amaçsız ve plansız dinleme ve konuşma etkinlikleriyle ilkokuma yazma öğrenen çocukların dil becerilerini kazanma erişileri arasında anlamlı bir var mıdır?

KAYNAKÇA

Adalı, Oya. **“Anadili Olarak Türkçe’nin Öğretimi Üstüne”**. Türk Dili Dergisi.Sayı 379-380: 31-35, 1983.

Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim I**. Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd.Şti., 2000.

Akyol, Hayati. **“Yazı Öğretimi”**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı-146 (Nisan, Mayıs, Haziran) 2000.

Akyüz, Mehmet. **“Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortamda Bir Model Önerisi”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2002.

Aşıcı, Murat. **“İlkokul 4. ve 5. Sınıflarda, Anadil Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerden Biri:Dil Bilgisi”** II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.166-180. İstanbul, 1996.

Alperen, Nusret. **Türkçe Okuma Ve Yazma Eğitim Rehberi**. Ankara: Alperen Yayınları, 2001.

..... **“Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1994.

Balcı, Tahir. **“Dil Öğretiminin Biyolojik Temelleri”**. Çağdaş Eğitim. Sayı-138 (Haziran), 1993.

Barr, Rebecca and Johnson, Barbara. **Teaching Reading and Writing in Elementary Classrooms**. USA: An Imprint of Addison Wesley Longman, Inc,1991.

Bilen, Mürüvet. **Başarılı Eğitim İçin Teknikler**. Ankara, Tarihsiz.

Binbaşoğlu, Cavit. “ **Eğitimde Çocukla Konuşma Davranışları**”. Çağdaş Eğitim Dergisi.Sayı-232, 1997.

..... **“İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Cümle Döneminde Kullanılmasıyla İlgili Bazı Eleştiriler Ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar”**. Çağdaş Eğitim Dergisi.Sayı-279 (Eylül), 2001.

Blomm, Benjamin S.(Çev: Durmuş Ali Özçelik) **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1979.

Burning, Roger ann Horn C. “**Developing Motivation to Write**” Educational Psychologist, Vol. 35 No 1, 25- 37, 2000.

Büyükkaragöz, Savaş ve Sarı, Hakan. “**İlkokullarda Başarılı Bir Öğrenme Nasıl Gerçekleştirilir?**”. Eğitim ve Bilim Sayı-105 Cilt-21 (Temmuz), 1997.

Cemaloğlu, Necati. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Cemiloğlu, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1995.

Cerit, Yusuf. “**Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Roller**i.”Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi, Bolu, 2001.

Cihangir, Zeynep. “**Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisinin Başkalarını Dinleme Becerilerine Etkisi**” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2000.

Cunningham, Patrica M And James W, Moore, Sharon A. And Dadvid W. **Reading And Writing İn Elementary Classrooms**. London: Longman,1995.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranış**. Ankara: Remzi Yayınevi, 2000.

Çetin, Yakup. **“Efeceks of Pre-Listening Activiteies on EFL Listenings Comprehension by Turkish Lycee 1 Students”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2001.

Çelenk, Süleyman. **“İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Öğretimi”** Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1993.

..... **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

..... **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Artım Yayınları, 1999.

Ergin, Erginer. **“İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Anakara Üniversitesi, 1996.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları,1972.

Demirel, Melek. **“Bilgilendirici Metin Türünün ve okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeylerine Etkisi”** Yayınlanmış Doktora Tezi, Anakara: Hacettepe Üniversitesi, 1996.

Demirel, Özcan. **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara: Usem Yayıncılık,1996.

..... **Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999.

Güleryüz, Hasan. **Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi** Ankara: Pegem A Yayınları, 2001.

Güneş, Firdevs. **Hızlı Okuma Teknikleri**. Ankara: Ocak Yayınları, 1996.

Göğüş, Beşir. **İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: 1968.

Gönül, İçli. **“İlköğretim Okullarında Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 1999.

Harris, Albert J. **How To Increase Reading Ability**. New York: David Mck ComPany INC, 1962.

Harris, Jonn. **Early Language Development**. London: Routlege, 1990.

Hersan, Müge. **“The Integration of Reading and Writing Through Pair and Group Work”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1998.

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 1994.

Horowitz, Rosalind and S. J. Samuels. **“Reading and Listening to Expository Text”** Jouornal of reading Behavior. Volume: XVII. No:3, 1985.

Ivey, A. and Ivey, M. **Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory And Practice**. Prentice-Hall International, Inc, 1987.

Kablan, Zeynep. **“Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Türkçe İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Tekni Üniversitesi, 2001.

Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Meteksan Lmt.Şti. Baskı Tesisleri,1987.

Kavcar, Cahit. Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayın Evi,1997.

Kılıç, Abdurrahman. **“İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği”** Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2000.

Kılıç, Mehmet. **“Konuşma Eğitimi”**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı-145 (Ocak, Şubat, Mart) 2000.

..... **“İlk Okuma- Yazma Öğretimde Temel Problemler”** Yayıplamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 1996.

Maviş, Adil. **Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri**. İstanbul: Hayat Yayınları, 2002.

McCown, Rick. Driscoll, Marcy. and Roop, Peter.G. **Educational Psychology**. USA: Copyright Ally&Bacon A Simon & Schuster Company Needham Heights, Massochusetts,1996.

M.E.B.

İlkokul Programı. Ankara,1995

İlköğretim Okulu Programı. İstanbul,2001

Nas, Recep. **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları, 2003.

Öz, M.Fevzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara:Amı Yayıncılık, 2001.

Özdemir, Emin. **Okuma Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayınları,1995

Pars Vedide Baha ve Cahit Baha. **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi**. İstanbul:Maarif Yayınevi,1954.

Pearson, David P. and L. Fielding. **“Research Update: Listening Comprehension.”** Language Art. Volume: 59 Number 6.September, 1982.

Robertson K, Artur. **Dinleme Eğitimi**. (Çev:E. Sabri Yarmalı) İstanbul: Hayat Yayınları,1999.

Ruşen, Mustafa. **Uygulamalı Çok Hızlı Okuma ve Seçmeli Okuma Teknikleri**. İstanbul:Kuşak Ofset, 1990.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitapevi, 2000.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık,1997.

..... **“Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi”** Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi, 1993.

Smith, Brigid. **Through Writing To Reading**. London: Routledge, 1996.

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara:Anı Yayıncılık, 2001.

Stewart-Dore, Nea. **“Writing and Reading to Learn”** Primary English teaching Association, (Journal Announcement, Riesepe 92), U.S. California,1986.

Taşer, Suat. **Konuşma Eğitimi**. İzmir:İleri Kitapevi Yayınları, 1992.

Tekin, Halil. **Okullarımızda Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası, 1980.

Uçar, K. Özgür Doğan. **“Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, 2001.

Ünalın, Şükrü. **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Yaman, Banu. **“Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğinin Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, 1999.

Yangın, Banu. **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Dersal Yayıncılık, 2002.

..... **“Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi”** Yayınlanmış Yüksek Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1994.

Yıldızlar, Mehmet. **“Özel ve Resmi İlköğretim Okulları, I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları”** II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.201-208. İstanbul: 1996.

..... **“Hollanda Eğitimine Genel Bir Bakış ve Anadili Eğitimi”** Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı-225, 1996.

Yıldız, Cemal. **Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003.

Yılmaz, Hasan. **“Öğrenme Sürecinde Daha Etkili Olma Yolları.”** Milli eğitim Dergisi. Sayı-128 (Temmuz, Ağustos), 1995.

- Yılmaz Tümtürk, Tülin. **“Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerilerini Kazandırmaya ilişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı”** Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2000.
- Zintz, Miles V, ve Maggart, Zelda R. **The Reading Process: The Teacher and The Learner**, William C. Brown Publisher, U.S. Iowa, 1989.





EKLER

EK:1
KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ
BÖLÜM I

6

YÖNERGE:

Sayın Meslektaşım;

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin ne düzeyde olduğunu saptamayı amaçlayan bu araştırmanın bilgi toplama aşamasında görüş, tecrübe ve bilgilerinize gereksinim duyulmuştur.

Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır;

Birinci bölümde, kişisel bilgiler ile ilgili maddeler,

İkinci bölümde, ilkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma davranışları kazandırmak için yapılan etkinliklerin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin “öğretmen görüşlerini” saptamaya yönelik maddeler dört grupta sunulmuştur.

Ankette yer alan maddelerin her biri ayrı ayrı değerlendirileceğinden, tüm maddelerin cevaplandırılması araştırma açısından önemlidir. Anket maddelerine verilen cevaplar kesinlikle araştırma amacı dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. İlgi duyduğunuz takdirde araştırma sonuçlarına aşağıdaki adresten ulaşabilirsiniz.

Anketi tüm içtenliğinizle cevaplandıracağınıza ve tüm maddelere en doğru cevabı vereceğinize inanılmakta ve güvenilmektedir. Değerli zamanınızı ayırdığınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

SEHER BAYAT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölümde, kişisel bilgilerinizle ilgili maddeler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin yanındaki boş kutuyu X işareti kullanarak cevaplamamız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz:

- ☐ A- Bayan ☐ B- Erkek

2. Meslekteki hizmet süreniz:

- ☐ A- 1-5 yıl
☐ B- 6- 10 yıl
☐ C- 11- 15 yıl
☐ D- 16 ve daha fazla yıl

3. Mezun olduğunuz okul:

- ☐ A- İlköğretmen okulu
☐ B- Eğitim Enstitüsü
☐ C- 4 yıllık Eğitim Fakültesi
☐ D- 4 yıllık fakülte (Fen Edebiyat Fak. Vb.)
☐ E- Yüksek lisans

4. Okuttuğunuz sınıf:

- ☐ Şu an birinci sınıf okutuyorum
☐ Daha önceki yıllarda birinci sınıf okutmuştum

EK:2
BÖLÜM II

A. Aşağıda maddeler halinde cümle döneminde yapılabilecek dinleme etkinlikleri sunulmuştur. Yan tarafta ise bu etkinliklerin yapılma sıklığına ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Düzeye uygun bir dinleme konusu hazırlarım.						
2. Birden fazla duyuya hitap edecek etkin dinleme araçlarından (TV, video, teyp vb.) yararlanırım.						
3. Dinleme kurallarımı (dik oturma, arkadaşlarımı rahatsız etmeme vb.) hatırlatırım.						
4. Dinleme konusuna öğrencilerin dikkatini çekerim.(dinleme konusunun önemini açıklama, dinleme metnine sorularla girme vb).						
5. Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.						
6. Sınıf içi konuşma diline özen gösteririm.						
7. Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildiririm. (Sözel özet,dramatize, yarım bırakılan metni tamamlama, başlık bulma vb.)						
8. Öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendiririm.						
9. Uyguladığımız diğer etkinlikler varsa aşağıdaki a ve b satırına yazıp ve uygun seçeneği işaretleyiniz.						
a.						
b.						

B. Aşağıda maddeler halinde cümle döneminde yapılabilecek konuşma etkinlikleri sunulmuştur. Yan tarafta ise bu etkinliklerin yapılma sıklığına ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Düzeye uygun bir konuşma konusu (Resim, metin, şiir, tekerleme, bilmece, rüya vb.) hazırlarım.					
2. Konuşma kurallarını (ses tonunu iyi ayarla vb.) hatırlatırım.					
3. Öğrencilere, konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar veririm.					
4. Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.					
5. Konuşmakta sıkılğan çocuklara konuşma fırsatları tanırım.					
6. Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettiririm.					
7. Öğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendiririm.					
8. Uyguladığınız diğer etkinlikler varsa aşağıdaki a ve b satırına yazıp ve uygun seçeneği işaretleyiniz.					
a.					
b.					

C. Aşağıda maddeler halinde cümle döneminde yapılabilecek okuma etkinlikleri sunulmuştur. Yanı sıra her bir madde için bu etkinliklerin yapılma sıklığına ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenlerim.(Dramatize, ilgili resim gösterme, konuşma vb)					
2. Verilen fiş cümlesini örnek olarak okurum.					
3. Fiş cümlesini öğrencilere söz korosuyla okuturum.					
4. Öğrencilere örnek olarak okuturum.					
5. Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapar okuturum.					
6. Cümleyi tanıma oyunları oynatırım.(Bir arkadaşının gösterdiği cümleyi okuma, torbadan çekilen fiş cümlesini okuma, daire içinde yazılı cümlelerden gözü kapalı bululan cümleyi okuma)					
7. Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.					
8. Okuma hatalarını anında düzeltirim.					
9. Uyguladığınız diğer etkinlikler varsa aşağıdaki a ve b satırına yazıp ve uygun seçeneği işaretleyiniz.					
a.					
b.					

D. Aşağıda maddeler halinde cümle döneminde yapılabilecek yazma etkinlikleri sunulmuştur. Yan tarafta ise bu etkinliklerin yapılma sıklığına ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazarım.					
2. Cümleyi parmakla(havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırırım.					
3. Cümleyi defterine ve tahtaya yazdırırım.					
4. Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırırım.					
5. Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.					
6. Çeşitli yazma oyunları düzenlerim.(bir arkadaşının gösterdiği cümleyi yazma, torbadan çekilen fiş cümlesini yazma, daire içinde yazılı cümlelerden gözü kapalı bululan cümleyi yazma)					
7. Yazma etkinliklerini değerlendirir yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltirim.					
8. Uyguladığınız diğer etkinlikler varsa aşağıdaki a ve b satırına yazıp ve uygun seçeneği işaretleyiniz.					
a.					
b.					

EK:3
GÖZLEM FORMU

Tarih	ETKİNLİKLER		GÖZLEM VERİSİ (Öğretmen bu etkinliğe ilişkin ne yaptı?)
DİNLEME	Dinleme konusu hazırlama		
	Etkin dinleme araçlarından yararlanma		
	Dinleme kurallarına hatırlatma		
	Dinleme konusuna öğrencilerin dikkatini çekme		
	Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik etme		
	Sınıf içi konuşma diline özen gösterme		
	Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildirme		
	Öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme		
KONUŞMA	Konuşma konusu hazırlama		
	Konuşma kurallarını hatırlatma		
	Konuşma fırsatları tanıma		
	Konuşmakta sıkılan çocuklara konuşma fırsatı tanıma		
	Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettirme		
	Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma		
	Öğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendirme		
OKUMA	Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenleme		
	Verilen fiş cümlesini örnek olarak okuma		
	Öğrencilere örnek olarak okuma		
	Fiş cümlesini öğrencilere söz korusuyla okutma		
	Fiş cümlelerinden hazırlanmış metinler yapıp okutma		
	Cümleyi tanıma oyunları oynatma		
	Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma.		
	Okuma hatalarını anında düzeltme		
YAZMA	Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazdırma		
	Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırma		
	Cümleyi defterine ve/veya tahtaya yazdırma		0
	Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırma		
	Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunma		
	Çeşitli yazma oyunları düzenleme		
	Yazma etkinliklerini değerlendirip yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltme		

EK:4

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim,

İlkokuma yazma öğretiminin cümle döneminde yapılması gereken etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaya yönelik bir anket ve etkinliklerin gerçekleşme düzeyini tespit etmeye yönelik gözlem çalışması yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre anket ve gözlemden elde veriler birbiri ile tezatlık göstermektedir. Bu konuda görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

A.Dinleme:

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için,

- 1.Düzeğe uygun bir dinleme konusu hazırlarım.
2. Birden fazla duyuya hitap edecek etkin dinleme araçlarından yararlanırım.
3. Dinleme kurallarını hatırlatırım.
4. Konuşma konusuna öğrencilerin dikkatini çekerim
5. Öğrencileri dinleme etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.
- 6.Dinleme etkinliği sonunda neler yapılacağını bildiririm.
- 7.Öğrencilerin dinleme kurallarına uyup uymadıklarını değerlendiririm.

maddelerine sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerini işaretleyerek bu etkinliklerini yaptıklarını dile getirirken yapılan gözlemlerde öğretmenin bu etkinliklere yeteri kadar yer vermediği ya da hiç dinleme etkinliği düzenlediği gözlenmemiştir.

Siz bu konuda fikrinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Ankette öğretmenlerin verdiği cevaplar ile gözlem sonuçları arasındaki tutarsızlığın nedeni ne olabilir?

Sizce dinleme becerisini geliştirmek için yukarıda sayılan etkinlikler yeteri kadar düzenleniyor mu?

B.Konuşma:

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için,

1. Düzeye uygun bir konuşma konusu (Resim, metin, şiir, tekerleme, bilmece, rüya vb.) hazırlarım.
2. Konuşma kurallarını (ses tonunu iyi ayarla vb.) hatırlatırım
3. Öğrencilere, konuşup kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar veririm.
4. Öğrencileri konuşma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.
5. Konuşmakta sıkılđan çocuklara konuşma fırsatları tanırım.
6. Dinlediği güzel konuşmaları taklit ettiririm.
7. Öğrencilerin konuşma kurallarına uyup uymadıklarını değerlendiririm.

maddelerine sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerini işaretleyerek bu etkinliklerini yaptıklarını dile getirirken yapılan gözlemde öğretmenin bu etkinliklere yeteri kadar yer vermediği ya da hiç konuşma etkinliği düzenlediği gözlenmemiştir.

Sizin bu konuda fikrinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Ankette öğretmenlerin verdiği cevaplar ile gözlem sonuçları arasındaki tutarsızlığın nedeni ne olabilir?

Sizce konuşma becerisini geliştirmek için yukarıda sayılan etkinlikler yeteri kadar düzenleniyor mu?

C.Okuma:

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için,

maddelerine sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerini işaretleyerek bu etkinliklerini yaptıklarını dile getirmişleridir. Yapılan gözlemlerde öğretmenin bu etkinliklere yeteri kadar yer verdiği görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarına göre öğretmenin yeteri kadar cümleyi tanıma oyunları oynatmadığı gözlenmiştir.

Sizce cümleyi tanıma oyunları yeterince oynatılıyor mu?

Diğer etkinlikler yeteri kadar düzenleniyor mu?

D.Yazma:

- 1.Fiş cümlesini öğrencilerin dikkatini görsel yazma etkinliğine çekerek tahtaya yazarım.
 - 2.Cümleyi parmakla (havada, sırada, kumda) ve/veya taneli maddeler ile yazdırırım.
 - 3.Cümleyi defterine ve tahtaya yazdırırım.
 - 4.Fiş cümlelerinden oluşturulan metinleri yazdırırım.
 - 5.Öğrencileri yazma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.
 - 6.Çeşitli yazma oyunları düzenlerim
 - 7.Yazma etkinliklerini değerlendirir yazma hatalarını öğrencilerle birlikte düzeltirim.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için,

- 1.Verilecek cümleye dikkat çekici bir etkinlik düzenlerim.(Dramatize, ilgili resim gösterme, konuşma vb)
- 2.Verilen fiş cümlesini örnek olarak okurum.
- 3.Fiş cümlesini öğrencilere söz korusuyla okuturum.
- 4.Öğrencilere örnek olarak okuturum.
- 5.Fiş cümlelerinden düzenlenmiş metinler yapar okuturum.
- 6.Cümleyi tanıma oyunları oynatırım.
- 7.Öğrencileri okuma etkinliğine teşvik eden telkinlerde bulunurum.
- 8.Okuma hatalarını anında düzeltirim.

Maddelerine, sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “her zaman” ve “sıklıkla” seçeneklerini işaretleyerek bu etkinliklerini yaptıklarını dile getirmişleridir. Yapılan gözlemde, öğretmenin bu etkinliklere yeteri kadar yer verdiği görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarına göre öğretmenin yeteri kadar çeşitli yazma oyunları oynatmadığı ve taneli maddeler ile yazma çalışması yapmadığı gözlenmiştir.

Sizce çeşitli yazma oyunları yeterince oynatılıyor mu?

Taneli maddeler ile yazdırma etkinliği yeterince yapılıyor mu?

Diğer etkinlikler yeteri kadar düzenleniyor mu?

